

O saber musical escolar e o livro didático de arte: uma análise dos conteúdos nas coleções aprovadas no PNLD

School musical knowledge and the art teaching book: an analysis of the contents in the collections approved in the PNLD

Karla Beatriz Soares de SOUZA*
Lilia Neves GONÇALVES**

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte de uma investigação sobre o livro didático (LD) de Arte, com objetivo de entender como os conteúdos de música estão presentes nos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – Arte) no período de 2015 a 2017. Os referenciais teóricos adotados para este estudo compreenderam a educação musical como prática social (SOUZA, 2010) e as concepções de representação (CHARTIER, 1990). Esta pesquisa documental-analítica permitiu informações relevantes para reflexões sobre as concepções pedagógico-musicais presentes nos livros adotados como recursos materiais nas escolas de educação básica de todo país. Além disso, permitiu considerações acerca de como esses conteúdos estão organizados de acordo com as propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e de que maneira esses desvelam o que se pensa sobre ensinar aprender música na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Conteúdos de música. Escola básica. Livro didático de Arte.

ABSTRACT: This paper presents an investigation about the didactic textbooks on Arts in order to understand how music content is presented in Art books distributed by the Brazilian National Textbook Program (PNLD - Programa Nacional do Livro Didático - Arte) from 2015 to 2017. The theoretical references adopted for this study included musical education as a social practice (SOUZA, 2010) and conceptions of representation (CHARTIER, 1990). This documentary-analytical research resulted in relevant information to be reflected on the pedagogical-musical conceptions presented in the books adopted as resources in basic education schools in the whole country. In addition, it allowed considerations about how content is organized according to what the National Curricular Parameters propose and how they reveal what one thinks about teaching/learning music at regular school.

KEYWORDS: Musical education. Musical content. Basic school. Art textbook.

1 Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, cujos objetivos foram entender quais e como são apresentados os conteúdos de música nos livros de Arte do Programa

* Karla Beatriz Soares de Souza é mestre em Música pela Universidade Federal de Uberlândia, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 0000-0003-0556-7762, e-mail para contato: karlabss.ufu@gmail.com

** Lilia Neves Gonçalves é doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Curso de Música e do Mestrado em Música da Universidade Federal de Uberlândia. e-mail para contato: lilia_neves_2006@hotmail.com

Nacional do Livro Didático (PNLD), entre os anos de 2015 a 2017, bem como compreender como esses materiais desvelam contextos institucionais e pedagógico-musicais que constituem a disciplinarização da música na escola.

No campo das discussões didáticas do ensino de música, o uso de recursos materiais em sala de aula, em especial o uso do livro didático (LD), é uma temática pouco recorrente. Todavia, a cada momento histórico, o âmbito da educação musical ganha contornos diferentes, seja em decorrência das transformações sociais que implicam no processo de escolarização da música, ou como produto de demandas das políticas públicas para educação.

O livro é produzido com fins educativos e visa principalmente o público escolar. O principal ponto de interesse nesta pesquisa foi analisar o LD como um dispositivo pedagógico que concebe uma representação do conhecimento dentro da aula de música. Isto é, tratou-se de investigar o LD como um material que determina as condições de ensino-aprendizagem e que legitima o ensino de música a ser veiculado nas salas de aula.

Apple (2001) destaca que o LD é parte de uma “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p. 53, tradução nossa)¹, pois são filtros sob os quais esse esse material é submetido: a indústria cultural, as legislações educacionais, as concepções pedagógicas de autores e editoras, aos pareceres de avaliação de diversos professores de várias regiões do país e o processo de escolha dos professores.

Para De Puelles Benítez (1997), esse material pode:

ser considerado como uma ferramenta de trabalho de caráter pedagógico e didático, útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade; mas, precisamente por revestir esta condição, esteve invariavelmente na mira de poderes públicos interessados sempre na socialização política das crianças, dos adolescentes e dos jovens, quando não pela pura dominação da população instruída (DE PUELLES BENÍTEZ, 1997, p. 47, tradução nossa)².

¹ No original: “tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo” (APPLE, 2001, p. 53).

² No original: “ser considerado como una herramienta de trabajo pedagógico y didáctico, útil para la transmisión del conocimiento y para la formación de la personalidad; pero, precisamente por esta condición, siempre estaba en la mira de las autoridades públicas siempre interesadas en la socialización política de niños, adolescentes y jóvenes, si no por el dominio puro de la población educada (DE PUELLES BENÍTEZ, 1997, p. 47).

Quando se pensa em estudar o livro, em uma primeira perspectiva, ele é, geralmente, considerado como um depositário de ideias, valores de uma época, de uma sociedade, de propostas educacionais. Em uma segunda perspectiva, quando a análise ocorre de uma forma mais ampla, o livro de música, no caso, adquire um caráter de fonte documental da historiografia da educação musical no Brasil. Nesse sentido, torna-se um objeto da história dotado de múltiplas funções com suas muitas articulações com os programas oficiais, debates divulgados na imprensa e nas revistas. Configurando-se, nesse sentido, "meios de desvelar os contextos institucionais, políticos, científicos, culturais, pedagógicos, etc. de sua concepção, sua produção e seus usos" (CHOPPIN, 2002, p. 15). Nesse caso, o livro torna-se relevante se for considerado e cotejado no interior das várias dimensões sociais que o circunda.

Segundo Choppin (2004), o LD ganhou notoriedade mundial por sua ampla difusão, a partir da segunda metade do século XIX. Essa ampliação do consumo de materiais didáticos esteve diretamente ligada às políticas para educação da Europa e da América, que consolidaram os sistemas públicos de educação. A universalização da educação, por meio dessas políticas, foi acompanhada também do surgimento das necessidades de formação de professores e da criação de condições de infraestrutura física e cultural para a escola básica. O LD é parte dessas condições.

No Brasil, somente no século XX, os LDs ganharam destaque face às políticas públicas educacionais que investiram na regulação e distribuição desse material para a escola. Em 1985, durante a redemocratização do país, o governo brasileiro criou, por meio do Decreto n. 91.542/85 (BRASIL, 1985), o PNLD, que centralizado no âmbito federal, tinha por objetivo o planejamento, a compra e a distribuição gratuita de livros didáticos para a maioria dos alunos da educação básica.

A partir da década de 1990, esse cenário passou a ser regido também pela nova LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) com a implementação da política de avaliação desses materiais. Então, além de comprá-los e distribuí-los, o governo investiu também na avaliação da qualidade dos LDs. Isso de modo a garantir a distribuição gratuita dos manuais para os alunos matriculados em escolas brasileiras da rede pública.

Para se ter uma ideia em relação aos recursos públicos destinados ao PNLD, observou-se que os montantes investidos pelo governo brasileiro ultrapassaram a casa dos bilhões de reais. É possível observar no quadro 1 os números referentes ao programa em 2017, 2016 e 2015:

Quadro 1 – Dados oficiais do Governo Federal para gastos com o PNLD/ 2017, PNLD/2016 e PNLD/2015.

Ano do PNLD	Etapas atendidas	Livros distribuídos	Valores (R\$)
2017	Ensino fundamental	118.740.638	958.738.216,28
	Ensino médio	33.611.125	337.172.553,45
Total em 2017:		152.351.763	1.295.910.769,73
2016	Ensino fundamental	85.481.207	779.723.535,40
	Ensino médio	35.337.412	371.289.490,61
	EJA (2015/2016)	6.998.019	98.765.512,47
Total em 2016:		127.816.638	1.249.778.538,48
2015	Ensino fundamental	56.669.351	463.671.005,72
	Ensino médio	87.662.022	898.947.328,29
Total em 2015:		144.331.373	1.362.618.334,01

Quadro elaborado para a pesquisa.

Fonte: (<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>).

De acordo com Castro (1996), forma-se em torno do PNLD uma teia de inclinações políticas, econômicas e socioculturais capaz de interferir diretamente no seu desenvolvimento, “canalizando, politicamente, as demandas e pressões provenientes dos principais atores públicos ou privados” (CASTRO, 1996, p. 7). Tudo porque essa conjuntura de recursos financeiros volumosos coloca o governo brasileiro como o maior comprador de livros do país, sendo o ramo do LD o mais rentável do mercado editorial brasileiro.

Para a pesquisa foram selecionadas sete coleções contendo os livros avaliados e distribuídos pelo PNLD/Arte aos estudantes: do ensino médio (duas coleções), do ensino fundamental – anos iniciais (três coleções) e do ensino fundamental – anos finais (três coleções); de todas as escolas públicas brasileiras, como descrito no quadro abaixo.

Quadro 2 – Coleções analisadas na pesquisa.

PNLD	Nível escolar	Coleção	Volumes	OED/CDs
2015	Ensino médio	Arte em interação	Único	OED
2015	Ensino médio	Por toda parte	Único	OED
2016	Ensino fundamental – Anos iniciais	Ápis: Arte	Único	OED/CD
2016	Ensino fundamental – Anos iniciais	Porta Aberta	Único	OED/CD
2016	Ensino fundamental – Anos iniciais	Projeto Pensante arte	Único	OED/CD
2017	Ensino fundamental – Anos finais	Por toda parte	04 volumes	OED/CD

2017	Ensino fundamental – Anos finais	Projeto Mosaico arte	04 volumes	OED/CD
------	-------------------------------------	----------------------	---------------	--------

Fonte: Quadro elaborado para a pesquisa.

De acordo com os editais do PNLD, do processo de produção até a sua distribuição nas escolas, o LD inscrito no programa, passa pelas seguintes etapas: uma triagem em caráter eliminatório com o objetivo de explorar os pormenores físicos e atributos editorais das obras inscritas; logo em seguida, é feita uma pré-análise que objetiva a conformidade dos documentos apresentados em relação às obras inscritas; depois, as obras seguem para instituições públicas de educação superior, orientadas pelo Ministério da Educação (MEC), para uma avaliação pedagógica; as últimas duas etapas consistem na escolha dos livros, feita pelos professores nas escolas e na distribuição do material aos alunos da educação básica.

É importante mencionar que o processo de escolha de cada um dos livros leva em torno de dois anos. Por essa razão, os ciclos dos programas supracitados tiveram início em 2013, 2014 e 2015, respectivamente.

Toma-se neste artigo a concepção de LD de música estabelecida por Souza (1997, p. 11), que o define como materiais que “explicitamente ou implicitamente têm a intenção ou procuram introduzir os alunos de uma maneira sistemática nas teorias e práticas musicais” e são produzidos para a escola de educação básica. Soma-se a essa aceção a defesa de Schmidt (2004), em que o LD é considerado um material muito importante na caracterização das disciplinas escolares, porque, além de incluir as abordagens metodológicas específicas para o ensino aprendizagem, fornece, organiza e sistematiza os conteúdos explícitos da área do conhecimento a que ele se destina.

Acredita-se que o LD de música deve propiciar aos alunos uma compreensão conceitual, cultural e estética do amplo universo musical no qual estão inseridos; ofertando-lhes subsídios no processo de formação do ser humano. Por isso, possui uma especificidade que o difere dos demais livros destinados às disciplinas escolares. Destarte, esse material é visto como parte da cultura material e escolar e, geralmente, abrange a centralidade no cotidiano da aula de Arte.

Concomitante ao contexto do ensino de música, configurado atualmente no campo da educação musical, tem se percebido, há tempos, estudos que têm como objetos centrais o LD de música: Tourinho (1995), Souza (1997), Gonçalves e Costa (1998), Silva (2002), Garbosa (2003), Oliveira (2005), Bezerra e Amorim (2011), Barbosa (2013), Santos (2015) e Pereira (2016). Outras discussões emergem também de investigações realizadas em diferentes países

como no Quênia, por Floyd (2003); na Alemanha, por Audbourg-Popin (1993); na Espanha, por Regueiro (2000); na França, por Roch-Fijalkow (2003); entre outros.

A partir dessas premissas parece imprescindível a análise e a investigação sobre os conteúdos de música veiculados nos LDs de Arte, produzidos para a escola de educação básica. Principalmente, pelo fato do LD ser um material amplamente distribuído, de fácil acesso e determinante na construção ideológica da música enquanto disciplina escolar. Nesse material, procurou-se entender como os conteúdos musicais são selecionados, hierarquizados e organizados com finalidade pedagógica e como são suas relações com o currículo e as atuais políticas públicas educativas nos LDs avaliados, distribuídos pelo PNLD (2015-2017).

Enfim, a partir da noção de representação de Chartier (2002), analisou-se o LD de música, com seus conteúdos, atravessado por diversas formações discursivas, procurando compreender como o ensino aprendizagem de música encontra-se materializado no ambiente escolar mediando as interações entre os sujeitos. Essa noção, tal como é apresentada por Chartier (2002), contribui para os estudos das práticas educativas por tomar os LDs como portadores de conteúdos das representações e como objetos de estudo.

2 O percurso teórico-metodológico da pesquisa

A Arte estabeleceu-se como disciplina obrigatória na educação básica, a partir de 1996, com a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996). Posteriormente, a Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016), de 02/05/2016, que altera o § 6º do Art. 26 da LDB, definiu as modalidades artísticas artes visuais, dança, música e teatro como parte integrante desse componente.

Embora muitos professores e instituições, outrora, já utilizassem LDs, livros de apoio e outros materiais pedagógicos, a avaliação e a distribuição de LDs de Arte por parte do governo federal só passaram a ser efetivadas em 2015.

Mediante a essa perspectiva, este trabalho procurou analisar e refletir sobre os conteúdos musicais presentes nos LDs de Arte do PNLD/Arte (2015-2017), apresentando alguns níveis de compreensão dos conteúdos abordados de forma representativa.

Estudar os conteúdos de música presentes no LD é importante como objeto de estudo, nesse momento, para fomentar debates sobre o LD de arte nos seus aspectos diversos e funções múltiplas. Em uma perspectiva futura, espera-se compreendê-lo em um contexto que possibilite inferências sobre seus usos e apropriações. Além de levantar aspectos relacionados ao campo pedagógico-musical em escolas.

O conteúdo dos LDs foram categorizados e analisados, considerando resoluções, pareceres e portarias do MEC sobre o ensino de música na escola, os editais do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) de 2015, 2016 e 2017, os Guias de Livros Didáticos do PNLD de 2015, 2016 e 2017, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996; 2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Isso porque esses documentos oficiais são norteadores do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no componente curricular arte em todas etapas da educação básica.

O processo analítico proposto, neste estudo, partiu da organização interna de cada coleção, considerando as particularidades das abordagens teórico-metodológicas, dos manuais do professor, dos conteúdos, das atividades e dos CD's de áudio integrantes de todos os livros. Posteriormente, analisou-se as 4.517 páginas dos livros constituintes das sete coleções, privilegiando os conteúdos e atividades referentes à modalidade artística Música, tendo como alicerce o aporte teórico-metodológico do conceito de representação de Chartier (1990, 1999, 2002, 2011).

Em tempo, para Chartier (1999, p. 71), “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado”. Desse modo, a disposição do texto do LD de Arte, apresentando conteúdos musicais fragmentados, propostas de reflexões sobre determinadas temáticas, exercícios característicos da especificidade musical, os materiais sonoros apresentados, podem formar e instigar expectativas no sujeito que lê esse material, preparando ou conferindo práticas de receptividade.

Considerando-se a relevância da produção de material didático que auxilia o professor de música que ministra aulas de Arte na escola básica, a motivação para analisar criteriosamente o que está sendo veiculado veio da compreensão de que o LD pode interferir e condicionar os processos de ensino aprendizagem em música na escola. Por outro lado, atentou-se para o fato de que seria impossível compreender tais representações, seguindo uma pesquisa que não fosse capaz de conceber os livros didáticos de música de maneira mais ampla que se é comum no dia-a-dia.

A partir dessa reflexão, abordou-se o LD de Arte com seus conteúdos de música, seus exemplos sonoros, imagens e textos estimulados por meio dele, sendo concebido como um instrumento de poder que contextualiza e constrói realidades. E, exatamente por essa importância, que se propôs a ideia de pensar o livro como construtor de realidades em que a

relação entre os conteúdos e a materialidade que lhe servem de base estabelecem algo pronto e acabado.

Para tanto, a seleção da perspectiva da história cultural e da concepção de representação de Chartier (1990, 1999, 2002, 2011), como opções teórico-metodológicas, contribui para a compreensão sobre o modo de como as pessoas entendem o mundo, isso é, as significações das práticas de uma marcada sociedade, em um tempo definido.

Em outras palavras, pressupondo que os LDs são considerados como objetos culturais complexos marcados nas práticas que compõem o cotidiano, Chartier (1999) afirma que as representações preservam as relações de poder que são exteriorizadas por discursos que as asseguram. Os múltiplos meios com que os indivíduos compreendem esses discursos possibilitam a interpretação do mundo no sentido real. Assim, a produção e a apropriação das representações sob formas discursivas são examinadas por Chartier (1999), não tanto sob a perspectiva do conteúdo explícito, mas a partir da relação entre “formas materiais e práticas habituais” (CHARTIER, 1999, p. 12-15), pois esse autor considera insuficientes as fontes que caracterizam as interpretações dos leitores.

Tendo em vista essa perspectiva teórica, a partir dos conteúdos – palavras, imagens e músicas – presentes nos livros didáticos, os alunos constroem suas representações ou apreendem as representações produzidas pelos autores, pois “as formas que permitem a leitura, a audição ou a visão participam profundamente da construção de seus significados” (CHARTIER, 2002, p. 62). Representações essas que podem ser estabelecidas a partir de formas iconográficas ou simbólicas, reveladas em discursos e textos que criam noções de representação e prática.

Assim, o LD, enquanto objeto da história cultural, tem por propósito sistematizar representações do mundo social. As representações exteriorizam-se nos discursos, concedendo inúmeras configurações que concorrem entre si, em relações de poder. Dessa maneira, a estrutura dominante arremata por se estabelecer como realidade, como verdade, como absolutamente natural.

A construção de significados não se limita somente aos conteúdos especificamente musicais, mas vai além; comunica também uma forma de se enxergar os indivíduos ou grupos sociais existentes no contexto escolar. Logo, o conceito de representação social, proposto de Chartier (2002), pode ser entendido como classificações e divisões que sistematizam a compreensão do mundo social como categorias de percepção do mundo real.

3 Os conteúdos de música no LD de Arte

Ainda que a análise dos livros didáticos de Arte tenha permitido compreender o modo como está se constituindo a disciplina de Arte/Música nas escolas, é importante mencionar que se tem consciência da necessidade de verificar como os professores de música e os próprios alunos, na sala de aula, apropriam-se dessas representações dadas a ler no LD.

No entanto, quando se pensa em representações, na perspectiva de Chartier (1990), a produção desse material já indica a conexão com três concepções básicas sobre a relação com o mundo social, um “trabalho de classificação e de delimitação, nas quais a realidade é construída, as práticas que têm por objetivo fazer reconhecer uma identidade social e as formas institucionalizadas nas quais instâncias coletivas marcam a existência do grupo em questão” (CHARTIER, 1990, p. 23).

Em uma investigação sobre os LDs é fundamental o entendimento dos processos de produção, tanto do texto quanto da impressão, da circulação e da apropriação, evidenciando as práticas culturais que desse objeto empossam. Essa diferença entre o que o livro diz e o modo pelo qual ele é lido pelo professor, é esclarecida por Chartier:

Por um lado, a leitura é uma prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livros [...]. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER, 1990, p. 123).

Todas as coleções apresentam conformidade com as estruturas curriculares previstas na legislação educacional brasileira. As quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), traçadas pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), têm seus conteúdos apresentados em um único livro. O que se faz retornar às reflexões sobre as heranças do caráter polivalente da disciplina Arte trazidas pela LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971), em que um único professor era responsável por ministrar as aulas envolvendo os conteúdos de todas as modalidades artísticas³.

³ Apesar da mudança na legislação (BRASIL, 1996; 2016) ainda há entendimentos equivocados de que o professor de arte deve ministrar conteúdos de todas as modalidades artísticas, perdendo, dessa forma, a especificidade da formação do professor nos conhecimentos artísticos.

Cabe destacar que os conteúdos presentes nos livros didáticos Arte, adotados para a educação pública brasileira trazem a exigência norteadora da interdisciplinaridade. Nos documentos oficiais, a interdisciplinaridade é entendida a partir da “compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados” (BRASIL, 1999, p. 89). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com a Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998)⁴, enfatiza a perspectiva interdisciplinar. O PNLD de 2016 (BRASIL, Edital 02/2014) explica que no edital de convocação um dos critérios eliminatórios comuns a todos os componentes curriculares foi o “respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e na abordagem dos conteúdos” (BRASIL, Edital 02/2014, p. 13). Em relação aos critérios eliminatórios específicos do componente curricular Arte, observou-se que as obras inscritas descreviam o seguinte critério avaliativo: “promover abordagens interdisciplinares dos conteúdos e habilidades desenvolvidos pela prática artística, em suas diferentes formas” (BRASIL, Edital 2/2014, p. 13). Todos esses esforços governamentais buscam tratar a interdisciplinaridade como “solução” para ir no sentido contrário a uma organização curricular que direciona os processos de ensino e aprendizagem de forma repartida, dissociando os saberes.

No caso das coleções investigadas, a maioria delas traz a concepção de interdisciplinaridade como princípio de organização de conteúdos artísticos. Conteúdos esses que são abordados por meio de temas e/ou projetos norteadores que percorrem todas as quatro modalidades artísticas. Entretanto, em relação a interdisciplinaridade para com outras áreas do conhecimento, cada coleção estabelece uma forma de trabalho de interligação de seus conteúdos com outras disciplinas, o que não necessariamente faz com que estes conteúdos possam ser relacionados ao ensino na perspectiva interdisciplinar. A característica perceptível que reforça essa separação disciplinar nos materiais analisados fica ainda mais notória na marginalização que a maioria das coleções promove das possibilidades de interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares. De forma geral, esses projetos aparecem

⁴ A Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998, Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) trata da organização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas como um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino”, visando “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf> Acesso em: 10 ago. 2018).

ao final dos temas ou capítulos em que os conteúdos artísticos já foram apresentados de forma tradicional.

Assim, na análise das coleções dos LDs, buscou-se entender como está representada a ideia de “arte como forma de comunicação”, a inter-relação entre os saberes musicais e as diferentes áreas do conhecimento apresentadas pelos diversos autores. De acordo com Hernández e Ventura (1998), uma forma de promover a interdisciplinaridade no ambiente escolar é por meio do desenvolvimento de projetos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Para Pontuschka (1993), a interdisciplinaridade ocupa-se da especificidade de cada área, estabelecendo e entendendo as relações entre os conhecimentos sistematizados, alongando o espaço de diálogo na direção da consonância de ideias e da anuência de outras visões.

Nesse sentido, é evidente a tentativa que as editoras fazem para servir aos princípios circunscritos pelos documentos oficiais, dentre eles, a interdisciplinaridade. Como é visível também as tentativas de organizar o ensino de arte e as especificidades de cada uma das quatro modalidades artísticas - artes visuais, dança, música e teatro - à uma abordagem interdisciplinar.

Todavia, torna-se fundamental ressaltar a singularidade do contexto histórico do ensino de arte no Brasil. Há décadas, professores de arte vêm consolidando um percurso de luta e resistência por um ensino que assuma uma perspectiva de educação que vise a articulação entre os campos do fazer, da experimentação, da vivência poética, da estética, da técnica, do campo da fruição e da contextualização histórica e social da arte e seu(s) ensino(s). Perspectiva essa que se opõe e incompatibiliza com a polivalência, a qual se caracteriza por um leque de conteúdos, de técnicas, e um perpassar pelas várias modalidades artísticas em sua superfície e superficialidade.

Cabe ainda salientar que, com condições de trabalho pouco favoráveis (falta de espaços específicos, superlotação nas salas de aula, inexistência de recursos materiais, entre outros) e com tempo de hora/ aula reduzido na maioria das estruturas curriculares das escolas brasileiras, torna-se um desafio, quase impossível, ao professor de arte adotar uma opção metodológica que contribua efetivamente para uma concepção interdisciplinar no ensino de arte. Tal opção pode perigosamente levar a um retorno das particularidades da ineficaz polivalência.

Considerando o LD de Arte como um grande mosaico, em que os conteúdos se encontram inextrincáveis, a música aparece de maneira recorrente, mas nunca de forma a exercer um domínio disciplinar em relação às demais modalidades artísticas.

Com relação ao conteúdo de Arte, de forma geral, os PCN (BRASIL, 1996) estabelecem apenas uma generalização, comum a todas as quatro modalidades: artes visuais, dança, música e teatro:

a arte como expressão e comunicação dos indivíduos; • elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte; • produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexão; • diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias; • a arte na sociedade, considerando os produtores de arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (BRASIL, 1996, p. 42).

O PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), embora não apresente de maneira explícita uma generalização dos conteúdos desejáveis para o ensino de Arte, aponta as competências gerais em música para o ensino médio.

Ainda, nesse mesmo documento, é possível estabelecer categorias que favorecem a sistematização dos diversos conteúdos abordados a partir dos três eixos norteadores para ensino de Arte: produção, apreciação e a contextualização. Esses eixos norteadores são estruturados a partir da “Abordagem Triangular”, advinda das metodologias de ensino de artes visuais (BARBOSA, 1991) e é representada como matriz de uma identidade pedagógica de todas as modalidades artísticas sob a qual o LD de Arte fica subjugado.

Inicialmente, os muitos conteúdos abordados nas coleções de LD analisadas, destinados ao ensino fundamental 1 e 2 e ensino médio, destacam-se pela distribuição dos conteúdos muito similares, seguindo um formato bastante correlativo. A maior parte das coleções distribuiu os temas de maneira muito semelhante levando-nos a observar uma organização conceitual no ensino de música que é embasado nas orientações oficiais contidas nos PCN (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 1998), onde são destacados: a produção musical (interpretação, improvisação e composição musicais), a apreciação musical (escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical) e a contextualização musical (a música como produto cultural e histórico: música e sons do

mundo) como elementos determinantes na organização escolar no ensino de música e no próprio LD de arte.

Pode-se considerar que a organização dos conteúdos dá-se a partir dos eixos temáticos descritos nos PCN: o fazer, a fruição e a contextualização artística em diferentes tempos e lugares na abordagem do currículo.

Observa-se que a grande maioria das coleções aprovadas pelo PNLD/Arte (2015-2017) apresenta uma disposição para organização curricular dirigida ao pensamento rizomático. Trazida da botânica para a educação, a partir das considerações filosóficas de Deleuze e Guattari (1996), essa concepção evidencia a percepção de que os conteúdos de música possuem ligações não lineares entre si e também entre os conteúdos das outras modalidades artísticas, estimulando outras formas de vivências, permeando os eixos descritos acima de modo integrado e em espiral.

Diferentemente da ramificação hierarquizada do saber, sobre a qual muitos LDs foram produzidos, a concepção rizomática da estrutura do conhecimento musical que se configura nos materiais analisados não apresenta conteúdos específicos que representem o começo ou o fim para os saberes. Os conteúdos aparecem como temas independentes que representam dimensões e territórios artísticos que podem ser (re)organizados pelo professor.

Na formatação dos conteúdos, percebe-se uma inclinação com maior ênfase nas metodologias de ensino das artes visuais, norteando o processo de ensino aprendizagem da música, assim como das outras modalidades. Isso nos leva a indagar o porquê do LD de Arte estar subjugado à matriz da “Abordagem Triangular” (BARBOSA, 1991) como identidade pedagógica de todas as modalidades artísticas. É possível perceber “a harmonia” dessa organização dos conteúdos produzidos pelas editoras às tradições metodológicas adotadas pelo campo artístico das artes visuais e sua posição hierárquica no ensino de Arte no país em relação ao ensino da música, do teatro e da dança.

Considera-se relevante também que a repetição de determinados conteúdos nas coleções analisadas indicam a reprodução do conhecimento musical como uma característica persistente. Tornou-se evidente que as concepções políticas estabelecidas para se pensar o ensino aprendizagem em música são substanciais na produção e uso de livros como recurso didático.

Muito embora os PCN (BRASIL, 1996) destaquem como sugestão de conteúdos os elementos básicos de cada linguagem artística, faz necessário mencionar o conteúdo

“Parâmetros do som”. Esse conteúdo aparece frequentemente em todas as coleções, desde as indicadas para as séries iniciais do ensino fundamental até as dirigidas aos alunos do ensino médio, com a mesma abordagem, ou pelo menos, muito parecida. Em geral, observou-se uma abordagem resumida desse conteúdo que é, muitas vezes, tido como ponto de partida para o desenvolvimento da percepção auditiva. São apresentados textos que conceituam cada um dos parâmetros, em alguns casos seguidos de indicações de audição dos materiais sonoros (contidos nos CDs de áudio), como exemplo. Nesses exemplos cada parâmetro é apresentado individualmente, sem a necessária relação que eles estabelecem no discurso musical.

Outro ponto que merece ser destacado é o estudo das letras de canções que aparecem em algumas coleções. É frequente nas coleções “Porta Aberta” - anos iniciais do ensino fundamental (UTUARI; LUIZ; FERRARI, 2014), “Por toda parte” - anos finais do ensino fundamental (UTUARI, et. al, 2015), “Arte e Interação” - ensino médio (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013) o uso de atividades de interpretação das letras de músicas populares, com ou sem acompanhamento de atividades de apreciação musical.

Muito embora as relações entre a letra e a música configurem-se como conteúdo musical, é preciso atenção aos momentos em que os estudos sobre a canção são restringidos apenas à análise literária da letra, que pode ser eficiente para conhecimento dos elementos individuais, mas que não dão conta de todos os aspectos relacionados com a música. O sentido da canção é justamente construído a partir da relação entre o texto linguístico e os elementos musicais presentes na produção; contudo a reflexão promovida pelos exercícios interpretativos, muitas vezes, não observa esse fim.

Menção à notação musical também é um conteúdo recorrente em todas as coleções. São apresentados nos livros, por exemplo, formas tradicionais da grafia musical que começou a ser desenvolvida por volta do século VIII com o apoio do monge beneditino Guido d'Arezzo (aprox. 992 - aprox. 1050) e, na maioria das vezes, para que os alunos possam conhecer e familiarizar-se com os símbolos caracteristicamente usados em uma partitura musical. O sistema de notação elaborado por Guido D'Arezzo é apresentado em pelo menos quatro coleções distintas. Ainda é possível encontrar partituras de canções cantadas em forma de cânones tradicionais e de obras de tradição europeia.

Além da forma convencional, não que haja abordagem que se proponha a “ensinar” os estudantes a ler música, a grafia dos sons é experimentada a partir de diversas alternativas de registros e codificação, a fim de subsidiar o processo de compreensão, criação, escuta e

performance musicais. Formas de notações não convencionais são sugeridas para registrar as propriedades sonoras em: coleção “Porta aberta” (UTUARI.; LUIZ; FERRARI, 2014), sons do cotidiano; coleções “Projeto presente: Arte” (IAVELBERG; SAPIENZA; ARSLAN, 2015) e “Porta aberta” (UTUARI; LUIZ; FERRARI, 2014). A audiopartitura de “Da serpente ao canário”, do compositor Carlos Kater, é apresentada na coleção “Por toda parte” (UTUARI, et.al, 2015), tendo por objetivo destacar a representação dos diferentes elementos sonoros presentes na natureza e que são materiais utilizados na composição, como verifica-se na figura abaixo:

Figura 1 – Audiopartitura na coleção “Por toda parte”

Faixa 4: Da serpente ao canário (Micropeça nº 6), de Carlos Kater

Explique aos alunos que essa breve peça, de apenas 38 segundos de duração, possui uma forma original e integra apenas elementos sonoros presentes na natureza: sons de serpente, quero-quero, pica-pau, sapo, canário, capivara e canário-do-reino, tendo ao fundo sonoridades típicas de mata. Integra o CD que acompanha o livro *Erumavez... uma pessoa que ouvia muito bem* (São Paulo: Musa, 2011), escrito pelo mesmo autor. A seguir se pode observar a sua “audiopartitura”, na qual está representada a organização das diferentes sonoridades que compõem a peça, facilitando assim o acompanhamento de sua escuta.

[49] Org. 6 – *Da Serpente ao Canário*

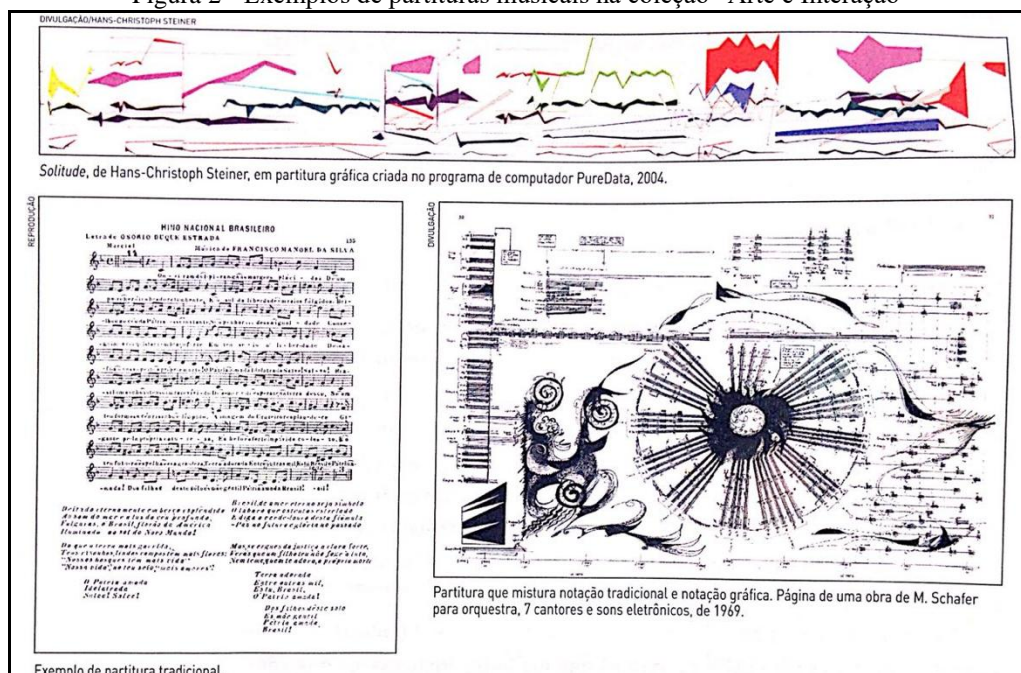
Fundo com sonoridade de mata

1) Serpente 2) Quero-quero 3) Pica-pau 4) Sapos
5) Canário 6) Capivara 7) Canário-do-reino

Fonte: Utari et. al. (Manual do Professor, 2015, p. 357).

Com intuito de retratar as várias possibilidades de representar graficamente os sons, muitas coleções apresentam imagens de diferentes formas de notação gráfica usadas em determinados momentos históricos e como essas também são influenciadas pelas descobertas e invenções da sociedade, como é possível perceber no exemplo abaixo:

Figura 2 - Exemplos de partituras musicais na coleção “Arte e Interação”



Fonte: (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013, p. 110).

A coleção “Arte e interação” (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2013) apresenta imagens de três partituras: uma em notação convencional do Hino Nacional Brasileiro, outra que mistura notação convencional e notação gráfica da obra “7 cantores e sons eletrônicos” (de Raymond Murray Schafer) e, a última, uma partitura gráfica de “Solitude” (de Hans-Christoph Steiner), criada em computador, a fim de exemplificar a trajetória histórica e as alterações no processo de registro do som.

Como destacado na figura acima, o registro musical é utilizado como uma forma de “materializar” o processo de percepção e compreensão musicais. Para tanto são citados músicos de grande importância na história da música ocidental, tais como Guido D’ Arezzo, Ludwig Van Beethoven e John Cage. A notação musical não tradicional pode ser considerada um conteúdo bastante relevante nas aulas de música na escola, pois há uma correspondência entre as propriedades auditivas e visuais, por isso seu entendimento é mais imediato do que a tradicional, que por sua vez exige um longo período de aprendizado (GAINZA, 1982, p. 106).

Quanto à especificidade dos conteúdos voltados ao canto e ao cantar, pôde se constatar que estes estão contidos em todas as coleções, abordados de inúmeras formas e a partir de diversos temas: a organização fisiológica da voz nas coleções “Ápis: Arte” (2014) e “Por toda parte” (2014); técnicas vocais, aquecimento e respiração nas coleções “Porta aberta” (2014) e

“Mosaico” (2015); o canto falado na coleção “Projeto presente: Arte” (2015); a produção musical vocal na coleção “Porta aberta” (UTUARI; LUIZ e FERRARI, 2014); formas de execução (*Capella*, cânone, polifonia, canto gregoriano, contraponto) e classificações vocais nas coleções “Por toda parte” (2015) e “Arte e interação” (2013); o canto no estudo da canção na coleção “Mosaico” (2014); a estrutura e as técnicas do canto coral na coleção “Mosaico” (2015); a percussão vocal na coleção “Projeto presente: Arte” (2014), o canto nas religiões na coleção “Por toda parte” (2015) e as funções do canto nas mais variadas sociedades na coleção “Por toda parte” (2013). A maioria das coleções destaca capítulos inteiros para o estudo desse conteúdo, reforçando o canto como a principal atividade pedagógica no contexto da aula de música na escola.

De modo geral, é possível observar que, em todas as coleções, o foco do conteúdo está na utilização da voz como recurso didático relevante na escola, tendo potencial para ser recurso relevante no ensino aprendizagem de música ou mecanismo de suporte para realização de outras atividades.

Outro aspecto que merece ser discutido são as sugestões de construção de instrumentos musicais. Em nenhuma das coleções analisadas, os autores partem do pressuposto que a sala de aula de música, a qual o livro de destina, possua algum instrumento musical disponível para as atividades. Tal pensamento confirma-se pelo fato de que a maioria das coleções apresenta propostas de construção de instrumentos musicais alternativos. São sugeridos, por exemplo, a construção de um garrafone (instrumento de percussão semelhante à marimba onde são utilizadas garrafas com determinadas quantidades de água), de um violão a partir de uma caixa de papelão e um pedaço de barbante, além de um berimbau utilizando materiais recicláveis. Destaca-se também que comumente as sugestões de construção de instrumentos musicais alternativos estão incluídas propostas de performances musicais de livre improvisação, sem critérios definidos.

Em estudo, observou-se que os conteúdos de música nos LDs não estão veiculados apenas através da linguagem textual. A maioria das coleções aprovadas inclui CDs de áudio como elementos que subsidiam a aprendizagem e contribuem para a compreensão dos alunos. Os exemplos sonoros foram organizados a partir das ideias, conceitos e propostas de atividades apresentadas no LD. Nos manuais de professor há orientações didáticas específicas para múltiplas possibilidades de apreciação e escuta musical em sala de aula.

A análise das faixas de áudio veiculadas pelos LDs permitiu verificar que se encontram algumas sugestões de repertório para os conteúdos relacionados à apreciação musical, algumas dessas faixas, são sugeridas como exemplos sonora de conteúdos musicais apresentados em textos e atividades. Algumas proposições parecem ser capazes de estimular os alunos a focarem no processo de escuta, cativando-os para a realização das atividades, bem como o conhecimento de especificidades da estética vocal, aspectos organológicos dos instrumentos musicais, além da compreensão das estruturas da linguagem musical (ritmo, melodia, harmonia).

Com base no estudo dos conteúdos apresentados nos CDs, presentes nas coleções distribuídas pelo PNLD, constatou-se a disposição às mais distintas práticas musicais: canções folclóricas, repertórios que permeiam o universo das músicas internacionais, contemporâneas, regionais, de tradição erudita europeia, brasileiras, entre outras. O discurso musical representado por esse material didático parece objetivar a compreensão da música como manifestação característica de sistemas culturais consideráveis nos quais os indivíduos difundem, pesam e produzem suas ideias do que é, e como se faz música.

4 Algumas considerações

Os LDs ao serem considerados recursos importantes e bastante utilizados pelos professores em suas atividades diárias dentro e fora da sala durante o período letivo, precisam ser instrumentos bem estruturados e confiáveis. A produção, a avaliação, a escolha e a utilização dos livros didáticos no Brasil envolvem uma multiplicidade de agentes e um dos maiores mercados consumidores mundiais.

A recente inclusão do componente curricular Arte no PNLD é uma conquista para o ensino de Arte, igualmente para a educação musical escolar, e requer uma reflexão mais aprofundada desses materiais no que se refere às finalidades do ensino de música, como o que já vem ocorrendo no campo de outras áreas do saber como a História, a Língua Portuguesa e a Matemática. Em outras palavras, faz-se necessário mais estudos sobre os livros didáticos de Arte.

Os modos de produção material do LD são concernentes às gestões governamentais. Com relação a isso, sabe-se que quando o LD não contempla às exigências políticas previstas nos editais e nas comissões de avaliação, este não encontra outra maneira de circular no

mercado editorial. Como assumido nesta pesquisa, os LDs não são objetos neutros, pelo contrário, são carregados de intencionalidades.

Entende-se, neste estudo, que os LDs são recursos para o ensino aprendizagem de música na escola. Para além disso, admite-se nesse estudo, que eles são princípios que representam as concepções sobre o conhecimento artístico a ser ensinado, sobre quais conteúdos ensinar e aprender música, mais também, as intenções educativas e didáticas dos grupos envolvidos na produção e da distribuição dos LDs de Arte.

Outro ponto que merece ser considerado diz respeito à atuação do professor de Arte frente às concepções de interdisciplinaridade que permeiam as propostas curriculares de todas obras. Os autores desses materiais parecem acreditar que o perfil atual de formação do professor de Arte o habilita no domínio dos princípios das quatro linguagens artísticas. E que, ainda, quanto à especificidade do conteúdo de música, o professor detenha meios de adaptar situações de ensino aprendizagem a partir de orientações temáticas.

A concepção de uma proposta de ensino que culmine em um único professor, com um único livro, e a imensa variedade com que se estabelece o conhecimento artístico nas diversas modalidades, contribui para uma superficialidade com que, na maioria das vezes, os conteúdos e as propostas de atividades serão tratados em sala de aula. Muitas indagações surgem: seria esse o pressuposto do trabalho interdisciplinar? Não seria esse um modo alternativo de polivalência?

Para Romanelli et. al. (2016) os modos como a interdisciplinaridade é apresentada nos LDs de Arte trata-se de um paradoxo. De um lado o diálogo interdisciplinar entre as linguagens artísticas, do outro, o caráter polivalente do componente curricular Arte e suas linguagens em um único livro. Desse modo, “por essa razão, tem fragilidades de formação docente, já que deveria contemplar quatro áreas de conhecimento com especificidades complexas, o que nenhum curso de formação de professores consegue atender com qualidade” (ROMANELLI et. al., p. 161, 2016).

Entretanto, não se pode perder de vista a especificidade da formação desses professores e os conflitos epistemológicos que dizem respeito às peculiaridades das abordagens de ensino aprendizagem características do ensino de música, bem como o das outras linguagens, no uso do LD de Arte.

Percebe-se que, de fato, o ensino de música não exerceu domínio disciplinar frente as outras modalidades, mesmo durante os anos de vigência da Lei 11.769/08, que indicava a

obrigatoriedade dos conteúdos de música na escola. Isso justifica-se, principalmente, quando se volta um olhar mais atento para as políticas públicas e, principalmente, para a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) e, posteriormente, para a Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016) que discriminou as modalidades artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) no currículo da educação básica.

Não foram encontradas evidências da supremacia da música enquanto domínio disciplinar, tendo em vista a legislação oficial relacionada com o ensino da Arte nas escolas brasileiras. Analisando os LDs produzidos antes do ano de 2016, nos quais apenas a música era conteúdo obrigatório por lei, conclui-se que a suposta proporcionalidade disciplinar poderia ser encontrada nos livros, nas publicações antes e depois do ano de 2016.

O fato é que estes materiais estão presentes em todas as escolas públicas do país, mesmo onde não há professores de arte nem mesmo a atuação de professores com outras formações. A música está presente no âmbito escolar por meio da sua materialização no próprio LD.

No campo da Educação Musical poucos estudos têm buscado investigar o que os professores pensam sobre os LDs, como os escolhem e como fazem o uso desses materiais em sala de aula. Mais acentuada ainda são as necessidades de se compreender as relações dos alunos com os livros, sujeitos a quem previamente são destinados. Muitas indagações encontram-se carentes de respostas, a título de exemplo, como se dão as relações entre os LDs de Arte e as formas de leitura e modos de apropriação de alunos e professores; Ou ainda, de que maneira acontece a circulação e a recepção desses materiais no sistema escolar.

Concluiu-se que a reflexão sobre LDs precisa estar mais presente no cotidiano das escolas. É desejável que o professor de música também compreenda as diversas dimensões do ensino de música, o contexto em que acontece, as relações entre os sujeitos e a música enquanto área do conhecimento, a partir dos conteúdos musicais que são ou não são veiculados no LD de Arte.

Referências bibliográficas

APPLE, M. **Política cultural y educación**. Madrid: Morata, 2001

AUDBOURG-POPIN, M. La place de la musique dans un manuel d'enseignement général: le "Paedagogus" de Thomas Freigius. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, v. 24, n. 1, p. 45-57, jun. 1993. <https://doi.org/10.2307/836987>

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, M. F. S. **Concepções de desenvolvimento humano e práticas em educação musical - formação de professores: compromissos e desafios da educação pública**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

BEZERRA T., I.; AMORIM, R. F. As políticas públicas educacionais voltadas à educação musical. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 1, n. 3. 2011.

BOZZANO, H. L. B.; FRENDA, P.; GUSMÃO, T. C. **Arte e interação**. São Paulo: IBEP, 2013.

BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - **PNLD 2015**. Diário Oficial. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - **PNLD 2016**. Diário Oficial. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - **PNLD 2017**. Diário Oficial. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Arte: ensino médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Arte: ensino fundamental anos iniciais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2017: Arte: ensino fundamental anos finais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Decreto n. 91.542**, de 19 de agosto 1985. Dispõe sobre a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera a Lei n. 9394/96, para tratar da obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) no componente curricular arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** - Arte. Brasília: MEC: SEF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** - Arte. Brasília: MEC: SEM, 2000.

CASTRO, J. A. **O processo de gasto público do Programa do Livro Didático**. Texto para Discussão, Ipea, n. 406, mar. 1996.

CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no ocidente. In: **Leitura, história e história da leitura**, v. 2, 1999.

CHARTIER, R. **El mundo como representación**: estudios sobre historia cultural. Barcelona: Gedisa, 2002.

CHARTIER, R. **Defesa e ilustração da noção de representação**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 13, n. 23, p.17 -29, jan./jun. 2011.

CHOPPIN, A. **História do livro e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. vol.30 n. 03. São Paulo Sept./Dec. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **História da educação**, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Rizoma. Tradução de Aurélio Guerra Neto. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DE PUELLES BENÍTEZ, M. La política del libro escolar en España (1813-1939). In: **Historia ilustrada del libro escolar en España**: del Antiguo Régimen a la Segunda República. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. p. 47-68.

FLOYD, M. Music makers: cultural perspectives in textbook development in Kenya, 1985–1995. **British Journal of Music Education**, 20(3). p. 291-306. 2003. <https://doi.org/10.1017/S026505170300545X>

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1982.

GARBOSA, L. W. F. *Es tönen die Lieder...* um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. 2003. 402 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música. Salvador, 2003.

GONÇALVES, L. N.; COSTA, M. C. L. S. **A música nos livros didáticos**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1998. Projeto de pesquisa. (não publicado)

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. 5. ed. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998

IAVELBERG, R.; SAPIENZA, T. T.; ARSLAN, L. M. **Projeto presente: Arte - 4º e 5º anos**. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

OLIVEIRA, F. A. **Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS**. 1997. Dissertação de Mestrado (Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul-dez. 2016.

PONTUSCHKA, N. (org.). **Ousadia do diálogo**. São Paulo: Loyola, 1993.

REGUEIRO, P. D. An analysis of gender in a spanish music textbook. **Music Education Research**. v. 2, n. 1. 2000.

ROCH-FIJALKOW, C. L'enseignement musical scolaire parisien (1819-2002): histoire des institutions, des conceptions pedagogiques, analyse de contenu de manuels1. **JREM**, v. 2, n.1. 2003.

ROMANELLI, G.; TEUBER, M.; RIBEIRO, P.; SCHLICHTA, C. A seleção dos livros didáticos de arte pelo PNLD: análise e uso em sala de aula. In: Conferencia Regional para América Latina de la "International Association for Research on Textbooks and Educational Media". **Anais...** Colômbia: International Association for Research on Textbooks and Educational Media, 2006.

SANTOS, R. M. S. Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne? **Revista da ABEM**, Londrina. v. 23, n. 34, p. 110-124, jan-jun. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-219. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200009>

SILVA, N. F. da. **A representação da música brasileira nos livros didáticos de música.** 2002. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SOUZA, J. **Livros de música para a escola:** uma bibliografia comentada. Porto Alegre: PPG Música-UFRGS, 1997.

SOUZA, J. Arte no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectiva atuais. 1. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2010.

TOURINHO, I. Projeto de pesquisa: livros didáticos para o ensino de música: estrutura, concepções e propostas. **Boletim do NEA** (Núcleo de estudos avançados em música), v. 3, n. 1, p. 39-49. 1995.

UTUARI, S. dos S.; LUIZ, S.; FERRARI, P. **Porta aberta:** Arte - 4º e 5º anos. São Paulo: Editora FTD, 2014.

UTUARI, S. dos S. et. al. **Por toda parte** - ensino fundamental anos finais. São Paulo: Editora FTD, 2015. 4 v.

Artigo recebido em: 13.01.2020

Artigo aprovado em: 31.03.2020