



**Centro de Letras e Artes – CLA**  
**Instituto Villa-Lobos – IVL**  
**Curso de Licenciatura em Música**

ERICK CONRADO DO CARMO SILVA

**O JOGO SIMBÓLICO, O DISCURSO MUSICAL E A TEORIA ESPIRAL DE  
KEITH SWANWICK: Parâmetros para análise de livros didáticos**

RIO DE JANEIRO  
2025

O Jogo simbólico, o discurso musical e a Teoria Espiral de  
Keith Swanwick: parâmetros para análise de livros didáticos

por

Erick Conrado do Carmo Silva

Monografia para Trabalho de Conclusão do  
Curso de Licenciatura em Música, apresentado  
ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e  
Artes da Universidade Federal do Estado do Rio  
de Janeiro (UNIRIO). Requisito parcial para a  
obtenção do grau de Licenciado em Música.  
Área de concentração: Música; Educação  
musical.

Orientador: Professor Dr. José Nunes Fernandes

Rio de Janeiro, janeiro de 2025

CIP - Catalogação na Publicação

	Silva, Erick Conrado do Carmo
E68o	O Jogo simbólico, o discurso musical e a Teoria Espiral de Keith Swanwick: parâmetros para análise de livros didáticos / Erick Conrado do Carmo Silva. -- Rio de Janeiro, 2025. 88 f.  Orientador: José Nunes Fernandes. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Instituto Villa-Lobos, Licenciado em Música, 2025.  1. livro didático. 2. jogo simbólico . 3. teoria espiral de desenvolvimento musical. 4. discurso musical. I. Fernandes, José Nunes , orient. II. Título.




**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO**  
Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL  
**Curso de Licenciatura em Música**

**“O JOGO SIMBÓLICO, O DISCURSO MUSICAL E A TEORIA ESPIRAL DE KEITH SWANWICK: PARÂMETROS PARA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS”**

por


**“ERICK CONRADO DO CARMO SILVA”**

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **JOSE NUNES FERNANDES**  
Data: 28/01/2025 11:30:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Professor Dr. José Nunes Fernandes (Orientador)

Documento assinado digitalmente  
 **ANETE SUSANA WEICHELBAUM**  
Data: 28/01/2025 18:07:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professora Dra. Anete Susana Weichselbaum

Documento assinado digitalmente  
 **MONICA DE ALMEIDA DUARTE**  
Data: 28/01/2025 18:57:48-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professora Dra. Mônica de Almeida Duarte

Nota: 10 (DEZ)

JANEIRO DE 2025

dedicado a Elisa, minha mãe,  
a Erico, meu pai,  
que marcam minha origem  
e meu percurso;  
e à Educação,  
que marca minha busca  
e meu encontro.

## **Agradecimentos**

Agradeço a minha mãe, que sempre cuidou de mim de perto, e cuida de mim desde os menores detalhes até a mais desesperada ajuda. Um laço de amor e cumplicidade que não carece de palavras, só de olhares.

Agradeço ao meu pai, que começou a cuidar de mim antes mesmo de eu nascer e continua cuidando mesmo de longe.

Agradeço às minhas avós, de sangue e adotiva, que se completavam, e cujo amor ainda me protege; e protegerá até que possamos nos abraçar novamente.

Agradeço à Debora, que ao longo dos últimos anos me acompanhou como nunca ninguém acompanhou e que por isso me acompanhará sempre.

Agradeço ao meu irmão, a minhas primas, tias, primos e tios pelo amor que têm por mim, que de tão forte preenche as distâncias e que consigo sentir sempre que fecho os olhos.

Agradeço aos meus padrinhos, que sempre olharam por mim, rezaram por mim e que sempre serão para mim uma rocha sólida nesse mundo.

Agradeço ao meu padrasto por todo amor que tem, e por todas as lições que me ajudou a aprender.

Agradeço a meus amigos, que me alegram e me carregam de energia infinita. Energia que nunca acaba, e que nunca param de recarregar!

Agradeço ao meu orientador de monografia, Professor Dr. José Nunes Fernandes, que teve paciência e cuidado com meu trabalho; e também à zelosa banca que me auxiliou a polir esta monografia.

Agradeço aos meus professores, todos eles, às centenas, que ajudaram a formar minha consciência, deixando sempre espaço para os sonhos do meu coração.

Agradeço alguns professores em especial, que me acompanham desde os primeiros sopros na flauta, desde os primeiros *dó-ré-mi*. E que mesmo assim são muitos, que sabem quem são e o quão importantes são para mim.

Agradeço à arte que me toca, que impregna minha vida de sentido, que flui em mim como combustível de existência.

Agradeço à Miluli e a todos que passaram por ali, que me mostraram que meu desejo é real, não apesar dos desafios, mas também em razão deles; e que ser professor é minha vocação.

Agradeço ao Colégio Pedro II, que me formou. Logo mais, estarei de volta. Vamos ver o correr da vida.

Minha existência é um grande agradecimento a todos vocês.

*p* *Beethoven - Eroica - 1<sup>o</sup> mov* *cresc. - - - -*

SILVA, Erick Conrado do Carmo. **O Jogo simbólico, o discurso musical e a Teoria Espiral de Keith Swanwick**: parâmetros para análise de livros didáticos, 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever de que modo o jogo simbólico e o trabalho com o caráter expressivo estão presentes nas atividades e conteúdos musicais do livro didático de artes *Arte por toda parte* (2022); e verificar se existe e como se dá o equilíbrio entre tal abordagem de ênfase individual e as atividades de contextualização. A fim de definir tais conceitos, apoiamo-nos nas descrições feitas por Keith Swanwick em sua Teoria Espiral e suas considerações acerca da música enquanto discurso. Para tanto, foi necessário, enquanto objetivos específicos: (1) apresentar a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical; (2) definir o conceito de jogo simbólico; (3) expor a proposição de Swanwick acerca do ensino de música enquanto iniciação ao discurso musical; (4) analisar o primeiro volume da coleção de livros didáticos *Arte por toda parte* (2022), a partir dos fundamentos teóricos expostos na pesquisa bibliográfica, de sua articulação e utilizando como metodologia a análise temática de conteúdo, conforme sistematiza Laurence Bardin (1977). Ao final da análise, pudemos concluir que o livro procura, portanto, o equilíbrio próprio da abordagem de *discurso musical*, mas não alcança este equilíbrio não por conta de pouca abertura para as associações simbólicas, que ocorrem com frequência, mas pela grande recorrência de enunciados que priorizam o que definimos como repertório artístico e a contextualização.

**Palavras-chave:** livro didático; jogo simbólico; teoria espiral de desenvolvimento musical; discurso musical;



## SUMÁRIO

	PÁGINA
1. Introdução -----	13
1.1 Experiências motivadoras -----	13
1.2 Localização epistemológica -----	15
1.3 Objeto de estudo, problema de pesquisa e objetivos -----	19
1.3.1 Objeto de estudo -----	19
1.3.2 O problema de pesquisa -----	20
1.3.3 Objetivos -----	20
1.4 Justificativa -----	20
1.5 Metodologia -----	22
2. A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick -----	24
2.1 O contexto histórico -----	24
2.2 Keith Swanwick -----	26
2.3 A pesquisa para o Modelo Espiral -----	27
2.4 Descrição da Teoria -----	28
3. O jogo simbólico -----	34
3.1 A Formação do Símbolo na Criança (1945), de Jean Piaget -----	34
3.2 Por uma caracterização do jogo -----	40
3.3 O jogo simbólico na educação musical -----	45
4. O discurso musical -----	50
4.1 Os símbolos da música -----	50
4.2 Música enquanto discurso – um princípio de Keith Swanwick -----	53
5. Um breve alinhamento conceitual -----	59
6. A análise dos livros -----	62
6.1 A análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin -----	62
6.2 A análise aplicada aos conceitos da revisão bibliográfica -----	64
6.3 Unidade de contexto – Orientações pedagógicas gerais -----	68
6.4 Unidade de contexto – Propostas pedagógicas -----	71
7. Considerações finais -----	81
8. Referências -----	86

## ÍNDICE DE FIGURAS

	PÁGINA
Figura 1 – Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical -----	31
Figura 2 – Modelo de articulação conceitual -----	60

## ÍNDICE DE QUADROS

PÁGINA

Quadro 1 – Índices e indicadores da pesquisa -----	65
Quadro 2 – Categorias, códigos e unidades de contexto -----	66
Quadro 3 – Propostas pedagógicas -----	72
Quadro 4 – Índices 1 e 4 -----	78
Quadro 5 – Índices 1 e 3 -----	79
Quadro 6 – Índice 5 -----	80

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

PÁGINA

Gráfico 1 – Códigos da categoria <i>educação musical como iniciação aos símbolos musicais</i> – nas orientações pedagógicas gerais -----	69
Gráfico 2 – Códigos da categoria <i>jogo simbólico</i> – nas orientações pedagógicas gerais -----	70
Gráfico 3 – Proporção entre categorias – nas orientações pedagógicas gerais ---	71
Gráfico 4 – Códigos da categoria <i>educação musical como iniciação aos símbolos da música</i> – propostas pedagógicas -----	75
Gráfico 5 – Códigos da categoria <i>jogo simbólico</i> – nas propostas pedagógicas –	76
Gráfico 6 – Códigos da categoria <i>caráter expressivo</i> -----	77
Gráfico 7 – Relação entre as categorias (recorrência ao longo das propostas) ---	78
Gráfico 8 – Relação entre alguns códigos importantes (recorrência ao longo das propostas) -----	79
Gráfico 9 – Proporção entre as categorias – nas propostas pedagógicas -----	80

## 1. INTRODUÇÃO

Esta seção visa descrever as origens deste estudo em termos pessoais e acadêmicos; localizar as áreas de conhecimento que serão tangenciadas e aprofundadas no trabalho; e delimitar os parâmetros da pesquisa.

### 1.1 Experiências motivadoras

O início dos meus estudos em música foi imediatamente em um contexto formal de ensino. Na escola, assisti aulas de música a partir do sexto ano do ensino fundamental, e foi durante elas que toquei meu primeiro instrumento, a flauta doce. Neste momento, tive muita curiosidade em procurar por peças além daquelas que nos eram apresentadas no contexto de aula. Tanto essas experiências quanto o posterior ingresso em uma escola técnica de música foram momentos marcados pela leitura de partituras, pelo ensino baseado em um currículo que valorizou bastante os conteúdos teóricos da música, articulados com a prática no instrumento. Minha formação seguinte, bacharelado em flauta transversal, também foi marcada pela leitura e interpretação de peças originadas sobretudo na tradição de concerto. Este breve histórico busca caracterizar minha formação como majoritariamente baseada na leitura e na formalidade dos meios de ensino e de performance.

Ao longo do curso de bacharelado, e da presente formação em licenciatura, surgiram outras oportunidades de aprofundamento da minha visão enquanto intérprete. Dentre elas, pode-se citar como basilares o cultivo da escrita sobre materiais musicais – seja em ensaios e colunas publicadas, avaliações para disciplinas, ou notas de programa para recitais –; as aulas de musicalização para crianças que ministrei, sempre exigindo de mim maneiras lúdicas e envolventes de tratar o ensino; a incursão na música historicamente informada, que exige do músico uma visão interpretativa flexível em relação ao que contemporaneamente é valorizado na interpretação; e a incursão por diferentes gêneros e grupos musicais, que exige também flexibilidade e autonomia nas decisões musicais. A minha vivência enquanto apreciador assíduo de literatura, ópera, e artes visuais também teve seu impacto na formulação desta monografia. Assim, foram estas novas experiências, mescladas a minha vivência pregressa e a um forte senso estético-musical construído a partir do contato com a performance, que despertaram um apreço por uma relação com a música que seja profunda, informada, crítica e criativa.

Em 2021, iniciei meu trabalho com alunos de musicalização; em 2022 e 2023, pude cursar alguns módulos de aprofundamento à prática docente com Cecília Cavalieri França, em que descobri a confluência entre os escritos de Keith Swanwick e minha concepção de apreciação artística. Outros educadores – como Estevão Marques, Uirá Kuhlmann, Murray Schafer, Sandra Salcedo, Doug Goodkin e Andrea Ostertag – também têm forte influência na rede de conhecimentos que procuro delinear ao longo deste trabalho. Tomar conhecimento de suas obras, sobretudo a de Keith Swanwick, impactou tanto pessoal quanto profissionalmente minha relação com a música. A compreensão da música enquanto discurso é fortemente valorizada por Swanwick; ao mesmo tempo, minhas vivências em música antiga me impeliram a perceber a centralidade do discurso simbólico nas narrativas musicais. As experiências em aulas (*Masterclasses*) com meu instrumento também foram fundamentais para o desenvolvimento do meu senso estético e técnico-musical.

O contato com o corpo advém da percepção da importância do discurso musical e do gesto. Minha prática em música está sendo cada vez mais impregnada com uma consciência corporal em construção, mais profundamente simbólica do que apenas técnica, embora não se prive do rigor técnico essencial. Em 2024, o curso de verão da Associação Brasileira de Orff-Schulwerk intensificou este processo, e me ajudou a pensar a sala de aula enquanto um espaço de experiências estéticas profundas, não apenas de transmissão unilateral de conteúdos vagos e abstraídos do mundo real e da concretude do corpo, noção que eu já guardava intimamente como a mais coerente. Carl Orff, com sua noção de Música Elementar, toca justamente no ponto interdisciplinar que sempre informou minhas práticas artísticas. Atualmente, o contato com o teatro e com a música popular brasileira fomentam esta convicção de irmandade entre as artes.

Estes autores e essas vivências me colocaram em contato com a experiência artística profunda, com um ambiente de ludicidade e cooperação, e em contato com meu corpo enquanto receptáculo e agente dos ritmos e movimentos propostos pela música, pelo texto ou pelo drama. Dado o escopo deste trabalho, selecionei Keith Swanwick como principal referencial teórico e principal representante das ideias em que acredito; e os conceitos sob os quais as análises serão traçadas guardam com este autor especial vínculo, embora não se limitem a ele.

## 1.2 Localização epistemológica do projeto

Durante o século XX, a abordagem lúdica ganhou bastante espaço na educação por conta de diversos estudos referentes à forma de aprendizado das crianças. A ludicidade trilhou seus caminhos e gradualmente se assentou nos currículos escolares, estando presente, em maior ou menor grau, em diversos sistemas e concepções de ensino. No Brasil, os documentos oficiais destacam o campo semântico que envolve o brincar, declarando a centralidade das atividades lúdicas na educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) compreendem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas; elas dão forma às experimentações infantis, à construção de conhecimento, à prática da solução de problemas, ao aprendizado a partir da socialização com os pares e com adultos, à expressão e à lida com o afeto (Brasil, 2018, p. 37; Brasil, 2013, p. 99). Como consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), brincar é um “direito de aprendizagem e desenvolvimento” das crianças da Educação Infantil, e deve ser garantido de maneira a assegurar a participação ativa dos alunos em situações sociais e lúdicas:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p.38).

Entretanto, se a abordagem lúdica tem ganhado muito espaço no contexto da Educação Infantil, a importância da ludicidade enquanto instrumento de aprendizado ainda não é solidamente compreendida a ponto de reestruturar o modelo de aula do Ensino Fundamental de maneira efetiva. Em um estudo que acompanhou uma turma durante a transição entre as etapas da educação básica (Andreeta et al., 2020), percebeu-se uma mudança de postura docente em relação ao brincar enquanto ferramenta pedagógica:

[...] constatou-se que as atividades lúdicas diminuíram com a chegada da alfabetização, causando um hiato entre educação infantil e ensino fundamental na visão dos alunos, principalmente pela divergência entre seus interesses e a permissão do brincar, renegada a segundo plano, o que favorece a cultura escolar intelectualizada (Neves et al., 2011, *apud* Andreeta et al., 2020, p. 23).

Esta mudança, entretanto, não se reflete no processo de aprendizado das crianças. O mesmo estudo aponta tal desalinhamento:

As autoras presenciaram uma situação em que os alunos, diante de uma atividade que deveriam ligar e pintar figuras de sorvetes (atividade mecânica, da cultura escolar), passaram a oferecer “sorvetes” uns aos outros, trazendo à tona uma representação simbólica criada por meio da imaginação e criação infantis, embasadas na realidade conhecida e valorizada por elas (Neves et al., 2011, *apud* Andreetta et al., 2020, p. 23).

No caso em questão, a brincadeira foi uma iniciativa das crianças, mas não estava sequer previsto algo do gênero na atividade “mecânica”. O currículo do fundamental, na prática, ainda não se preocupa em incentivar tal liberdade.

Neste sentido, se a Educação Infantil busca equivaler os procedimentos de ensino com a forma natural de apreensão e visão de mundo das crianças, a abordagem no Ensino Fundamental parece querer impelir o estudante para um procedimento diverso de apreensão de conteúdos, descompassadamente mecânico e apressado. É incutido na própria criança essa ideia dicotômica de que o momento de brincar passou e, iniciado o Ensino Fundamental, o momento é de formalidade (Medeiros, 2016, *apud* Andreetta et al., 2020, p. 30). Atualmente, a BNCC procura garantir a continuidade entre as duas etapas do ensino, garantia que precisa ainda de efetivação nas práticas escolares:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (Brasil, 2018, p. 53).

Na seção referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, no texto da Base Nacional Comum Curricular, o termo “ludicidade” vincula-se fortemente ao componente curricular “Arte”. Dentre as competências específicas listadas no documento, pode-se destacar a importância dada à “experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” (Brasil, 2018, p. 198). Neste sentido, a Arte cria, com seus componentes específicos, um ambiente de jogo tal qual descreve Huizinga (2020, p.10), um ambiente de “evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria”.



À ludicidade da arte se atribui também a função de continuidade entre as vivências na educação infantil e as novas vivências do ensino fundamental:

[...] o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte [...] as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (Brasil, 2018, p. 199).

Por fim, analisando as dimensões do conhecimento do componente curricular “Arte”, o leitor perceberá implícito o espírito do jogo no conceito de “fruição” enquanto abertura e vontade de participar e deixar-se envolver pela atmosfera lúdica/artística, fruto do novo contexto gerado pela arte:

[...] [fruição] refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (Brasil, 2018, p.194-195).

Este conceito está reiteradamente relacionado às manifestações culturais artísticas (Brasil, 2018, p.9; p.65; p.197; p.198).

A partir desta breve análise, pode-se compreender como elementos do jogo já têm lugar nas teorias e documentos educacionais. No âmbito da arte, esses lugares são ainda mais declarados, uma vez que a arte guarda imensa afinidade com o campo semântico do jogo.

Nesse contexto, o trabalho do psicólogo Jean Piaget foi crucial para que a ludicidade tivesse tamanha centralidade nas concepções educacionais da atualidade, uma vez que desenvolveu bases teóricas, extraídas da observação, sobre as quais pode-se compreender as formas de jogo presentes na infância. Para o autor, é sobre as diversas formas de jogo, pareadas ao desenvolvimento cognitivo, que se constrói o pensamento humano:

Jean Piaget ganhou notoriedade como psicólogo infantil, mas não era à criança que sua atenção científica estava voltada; sua preocupação era pela capacidade do conhecimento humano e pelo seu desenvolvimento. E como, na sua visão, a criança é o ser que mais notoriamente constrói conhecimento, suas pesquisas e observações voltaram-se para a construção e aquisição de conhecimento pelos homens na idade infantil e na adolescência (Pádua, 2009).

No reduzido escopo deste trabalho, pretende-se descrever o papel e a presença na educação musical de um tipo específico desses jogos piagetianos: o jogo simbólico. Compreendemos que, se o arcabouço teórico erigido por Piaget é extensamente presente na obra de Swanwick, o recorte referente ao jogo simbólico merece atenção especial ao relacionar-se diretamente com a noção de discurso musical construída por este último. Estas relações serão tecidas ao longo do trabalho.

Propomos uma intersecção entre três áreas já intrinsecamente conectadas; esta intersecção fundamenta-se pelo caráter abrangente das propostas de Keith Swanwick (1979; 1982; 1986 [Swanwick; Tillman]; 1988 [2014]; 1994; 1999), principal referência deste trabalho. O presente estudo, portanto, localiza-se em uma área fecunda e bastante explorada, em que o campo da psicologia, da pedagogia e da filosofia se entrelaçam. Por um lado, a obra de Jean Piaget conecta biologia e filosofia das ciências naturais:

Biólogo por formação, psicólogo pela classificação profissional, mas epistemólogo pelo conjunto de sua obra, Piaget descobriu, influenciado pelos seus interesses em psicopatologia, psicanálise, lógica e filosofia, "que no estudo da inteligência infantil a biologia se vincula à filosofia das ciências naturais" (Pádua, 2009).

Por outro lado, a obra de Swanwick contempla o estudo filosófico do significado da arte – sobretudo da música, embora não se limite a ela – vinculando-o à pedagogia da música. No campo da educação musical, Swanwick insere-se em um contexto fortemente marcado pela ênfase na criação e amparado nas pesquisas estatísticas desenvolvidas no contexto de sala de aula, no âmbito da psicologia experimental:

À medida que o século XX avançava, outros fenômenos ligados à música ocuparam o foco de interesse dos estudiosos: o incremento da pesquisa em música nas universidades e o advento da profissão de psicólogo da música. Pretendia-se determinar o que é musicalidade, e, apoiando-se no rigor dos métodos científicos, criar métodos confiáveis de aferição dessas medidas (Fonterrada, 2008, p. 96).

Portanto, sem abster-se de manter a educação musical enquanto subárea focal, este estudo triangula considerações e conceitos da psicologia – a partir de Piaget; da filosofia – a partir de Swanwick, e este a partir de outros autores; e da educação musical – a partir de um número maior de fontes.

### 1.3 Objeto de estudo, problema de pesquisa e objetivos

#### 1.3.1 Objeto de estudo

O presente trabalho tem por objeto de estudo as atividades e conteúdos musicais presentes no primeiro volume (6º ano) da coleção de livros didáticos *Arte por toda parte* (2022), selecionada para o “Objeto 1” do Programa Nacional do Livro Didático/2024 que abrange o componente curricular “Artes”.

Ao todo, o programa contempla doze coleções, com quatro livros cada, em três versões cada um – livro do aluno, do professor (com orientações pedagógicas) e livro digital interativo. O programa conta, portanto, com cerca de 144 livros e versões. De maneira a permanecer coerente com o escopo deste trabalho, dentre as doze coleções selecionadas pelo programa, buscaremos analisar apenas um volume de uma coleção – *Arte por toda parte* – selecionada a partir dos critérios percebidos como importantes para a educação musical durante a pesquisa bibliográfica. Além disso, nos interessamos apenas pelo conteúdo musical presente na coleção a ser analisada, haja vista que o componente curricular “arte” contempla outras linguagens descritas na Base Nacional Comum Curricular. A seleção do objeto de estudo utilizará enquanto critérios aqueles citados na obra de Maura Penna, em capítulo que contempla a pesquisa documental:

[..] cinco dimensões para a avaliação preliminar de documentos, que constitui a primeira etapa de qualquer análise documental: (i) o contexto; (ii) o(s) autor(es); (iii) a autenticidade e a confiabilidade do texto; (iv) a natureza do texto; (v) os conceitos-chave e a lógica interna do texto (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.8-9; *apud* Penna, 2015, p. 121).

A partir desses parâmetros, buscamos selecionar uma das coleções – *Arte por Toda Parte* (2022), haja vista que uma análise preliminar mostrou a riqueza e a coerência interna desta coleção – mas reiteramos a necessidade de estudos aprofundados quanto às outras coleções contempladas no programa e mesmo aos critérios do PNLD, e também quanto aos outros volumes desta coleção, impressionantemente rica em abordagens, propostas e repertório artístico.

### 1.3.2 O problema de pesquisa

Este trabalho considera os conteúdos e propostas musicais presentes no primeiro volume da coleção *Arte por toda parte (2022)*, de livros didáticos selecionados para o PNLD/2024, e tem como parâmetro de análise as proposições de Keith Swanwick acerca do lugar do jogo simbólico e do caráter expressivo em sua Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (1994; 1988 [2014]), e sua percepção de ensino de música enquanto iniciação ao discurso musical (1999 [2003]). Assim, este estudo busca responder à questão: De que modo o jogo simbólico e o trabalho com o caráter expressivo, tal qual descrito por Keith Swanwick em sua Teoria Espiral, estão presentes nas propostas e conteúdos musicais no primeiro volume do livro didático de artes *Arte por toda parte (2022)*? E, a partir desta caracterização, como se dá o equilíbrio entre a abordagem de ênfase individual e as atividades de contextualização?

### 1.3.3 Objetivos

Desta forma, configura-se objetivo principal desta pesquisa: descrever de que modo o jogo simbólico e o trabalho com o caráter expressivo estão presentes nas atividades e conteúdos musicais do livro didático de artes *Arte por toda parte (2022)*; e verificar se existe e como se dá o equilíbrio entre tal abordagem de ênfase individual e as atividades de contextualização. A fim de definir tais conceitos, nos apoiaremos na descrição feita por Keith Swanwick em sua Teoria Espiral e suas considerações acerca da música enquanto discurso. Para tanto, faz-se necessário, enquanto objetivos específicos: (1) apresentar a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (capítulo 2); (2) definir o conceito de jogo simbólico (capítulo 3); (3) expor a proposição de Swanwick acerca do ensino de música enquanto iniciação ao discurso musical (capítulo 4); (4) analisar o primeiro volume da coleção de livros didáticos a partir dos fundamentos teóricos expostos na pesquisa bibliográfica (capítulo 6).

### 1.4 Justificativa

Ao eleger livros selecionados no Programa Nacional do Livro Didático/2024, esta pesquisa contempla uma questão atual na realidade pedagógica brasileira: o material didático oficial oferecido pelos próximos quatro anos (2024-2028) aos professores da rede pública de ensino. Este objeto de estudo foi escolhido justamente pela notoriedade que adquirem os livros contemplados no PNLD.

Em termos estatísticos, o site oficial do Ministério da Educação revela o número de estudantes contemplados até o momento de desenvolvimento desta pesquisa com o PNLD mais recente, já relativo ao ano de 2024. Foram contabilizados mais de setenta milhões (70.000.000) de exemplares adquiridos, dentre as diversas coleções e diversos componentes curriculares, apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental – etapa focalizada pelo programa em 2024. Assim, quase dez milhões (10.000.000) de alunos receberam livros destas coleções, em um investimento que beira um bilhão (1.000.000.000) de reais (Brasil, 2024). Esta enorme abrangência do programa escancara a necessidade de que o ambiente acadêmico se habitue a avaliar criticamente a seleção dos livros didáticos, daí a relevância de estudos como este.

Em termos de bibliografia selecionada para a consecução das análises, a obra de Keith Swanwick foi selecionada devido a sua notoriedade no campo da educação musical, e também considerando a sua repercussão na elaboração curricular em diversos países, inclusive no Brasil. Acerca da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, Fernandes (1998) afirma:

A pesquisa é bem aceita já que é extremamente coerente e emergiu de dados de campo. É um modelo audacioso e imaginativo, principalmente por abranger o desenvolvimento musical e adotar claramente uma ampla abordagem cognitiva. [...] Dois dos maiores especialistas da área afirmam que a teoria é a mais coerente entre as três teorias escolhidas como as melhores (Fernandes, 1998, p. 40)

Além disso, Fernandes (1998, p. 40-43) indica nas posteriores replicações da pesquisa de Swanwick e Tillman mais dados que corroboram para a validade da pesquisa e para sua caracterização enquanto teoria de desenvolvimento.

Dentre os programas de disciplina que são amparados na obra de Swanwick, pode-se citar o currículo da cidade do Rio de Janeiro. Reiteradamente, a Teoria Espiral é utilizada como referencial principal – senão a única – do planejamento de ensino da cidade (Rio de Janeiro, 2010; 2013; 2020).

A preocupação com o equilíbrio entre contextualização e criação de repertório artístico – atividade de cunho bastante acomodativo – e a lida com o caráter expressivo e simbólico da música – atividade menos rigorosa, mais pessoal e menos presa à tradição, portanto mais assimilativa – provém das considerações de Swanwick e outros autores acerca dos malefícios

da primazia das atividades técnicas e mecânicas na educação musical. Segundo Swanwick (1988; apud Fernandes, 1998, p.45):

Na educação artística, segundo Swanwick (1988) tudo isso [as dimensões do jogo e do relacionamento com a música] é tido de maneira parcial já que, no caso da educação musical, os professores excluem elementos do jogo imaginativo (composição, improvisação, criação) e aumentam as atividades de mestria e apreciação (imitativos). O autor propõe que haja uma correspondência mais direta e cada vez maior da arte com esses elementos do jogo e que essas relações deveriam ser estabelecidas em seções do currículo ou projetos.

Acreditamos, afinal, que a amplamente aceita obra de Swanwick pode fomentar uma perspectiva útil à análise dos livros do PNLD. Isto é, pode proporcionar a esta análise parâmetros profundos advindos da filosofia da arte, da psicologia das respostas ao dado musical e da pedagogia da música. Trata-se de um estudo voltado para gerar arcabouços teóricos para que professores de música possam analisar criticamente os materiais didáticos de que dispõem na sua prática docente. Com esse projeto, compreendemos a relevância de instrumentalizar o professor de música com parâmetros para análise das propostas didáticas dos livros a ele oferecidos pelo PNLD – ou para qualquer material a ele fornecido pela escola em que trabalha. Visa ampliar seus critérios para selecionar ou mesmo aprofundar, de maneira fundamentada e rigorosa, as atividades propostas nos livros de que dispõe.

### 1.5 Metodologia

A presente investigação caracteriza-se pelo uso do método qualitativo; quanto a seus objetivos, delimita-se ao âmbito da pesquisa descritiva (Gil, 2002, p.42), quanto ao objeto de estudo e a coleta de dados, caracteriza-se por uma pesquisa documental (Gil, 2002, p. 87); é precedida por uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002, p.44; Penna, 2015, p.74-75), que viabiliza a consecução dos objetivos específicos 1 a 3, descritos anteriormente. Quanto à metodologia de análise, procura-se aplicar a análise temática de conteúdo como exposta por Laurence Bardin (Gil, 2002, p. 89-90; Bardin, 1977 [2011]), que viabiliza a consecução do objetivo geral e do quarto objetivo específico.

É preciso salientar que esta análise não pretende utilizar a estatística apenas para quantificar a presença do jogo simbólico no material analisado. Antes, busca caracterizar se e como ele está presente em cada atividade destes materiais, em um método qualitativo de construção de conhecimento. Enquanto objetivo principal desta pesquisa busca identificar e

descrever a maneira que jogos simbólicos se encontram representados e considerados na elaboração das atividades presentes em livros didáticos, optou-se por delimitá-la ao âmbito descritivo. Assim, será possível verificar se certos procedimentos, considerados importantes na educação musical segundo nossa análise teórica, são levados ou não em consideração na formulação dos materiais.

Enquanto pesquisa documental, abrange a coleção de livros didáticos *Arte por toda parte* (2022) – PNLD/2024 – como fonte de dados. Embora tais livros proponham conceitos pedagógicos sobre os quais se organizam, que serão considerados e discutidos na análise, tais conceitos e suas atividades serão objeto de estudo, e não fonte bibliográfica, frente às proposições reunidas na revisão bibliográfica desta pesquisa. Desta distinção entende-se os materiais didáticos analisados enquanto documentos, e não enquanto fonte bibliográfica (Penna, 2015, p. 120-121).

A pesquisa bibliográfica busca “explicitar os conceitos ou noções que são centrais para o projeto” (Penna, 2015, p. 75), isto é, os conceitos necessários à análise documental; neste caso, também necessários para a formulação dos códigos e categorias da análise temática de conteúdo.

Quanto ao tratamento dos dados, esta investigação utilizará a análise temática de conteúdos enquanto forma de acesso aos significados das informações obtidas. O procedimento, baseado em Bardin (1977 [2011]), visa garantir a validade da pesquisa, embora seja adaptado ao escopo e ao nível de complexidade desta monografia.

## 2. A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE SWANWICK

Este capítulo propõe um panorama acerca das pesquisas geradoras da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick. Além disso, busca explicitar brevemente seus conceitos básicos, constantemente revisitados e aperfeiçoados pelo autor em sua obra escrita desde a década de 70 (Swanwick, 1979; 1982; 1986; 1988 [2014]; 1994; 1999 [2003])<sup>1</sup>.

Assim, num primeiro momento será traçado um breve panorama das pesquisas em música de fundo psicológico no século XX e da vida de Keith Swanwick. Em seguida, um detalhamento das condições de coleta de dados para elaboração desse modelo, de 1986. Depois, dados referentes à posterior complexificação do modelo em teoria, no livro de 1994; buscaremos, então, uma explicação mais pormenorizada da Teoria.

### 2.1 O contexto histórico

O século XX viu emergir novos campos epistemológicos nas formulações teóricas acerca da música. Se a filosofia estética estava fortemente associada à construção de conhecimento relativo à “musicalidade”, um lento processo de inserção das ciências biológicas no estudo da resposta humana à música faz surgir novas perspectivas para compreender esta “musicalidade”.

À medida que o século XX avançava, outros fenômenos ligados à música ocuparam o foco de interesse dos estudiosos: o incremento da pesquisa em música nas universidades e o advento da profissão de psicólogo da música. Pretendia-se determinar o que é musicalidade, e, apoiando-se no rigor dos métodos científicos, criar métodos confiáveis de aferição dessas medidas (Fonterrada, 2013, p.96).

Dentre os pesquisadores que pavimentaram, no século XX, o caminho alargado por Swanwick décadas depois, estão o psicólogo sueco Carl Seashore (1866-1949) e o inglês Arnold Bentley (1913-2001) (Fonterrada, 2013, p. 96-98). Suas pesquisas e metodologia científica guardam semelhanças com os métodos que viriam a ser utilizados depois, para o estudo da construção do conhecimento musical em crianças. Compõem uma vertente quantitativa da pesquisa em habilidades musicais, contrapondo-se com a crescente vertente atrelada à psicologia do desenvolvimento; esta última aceita a subjetividade e busca

---

<sup>1</sup> Entre colchetes, as datas de publicação no Brasil.



compreendê-la como integrada ao fazer musical e à musicalidade. Na psicologia do desenvolvimento, diferente da de Seashore e Bentley, métodos de coleta não são apenas testes, mas observações da prática musical e entrevistas. (Fonterrada, 2013, p. 102). Desta vertente, destacam-se John Sloboda (1950-), David Hargreaves e Dianne Deutsch (1938). Fonterrada (2013, p. 102) cita seus livros mais contundentes como sendo já aqueles da década de 80.

A abordagem filosófica se une a estas tendências psicológicas – comportamentalista e desenvolvimentista. Dentre os autores, estão Leonard Meyer (1918-2007), Suzanne Langer (1895-1985) e John Dewey (1859-1952). Este último é até hoje grande influência no ensino de artes no Brasil. Esta vertente filosófica está muito preocupada com a qualidade estética, a reflexão e não com a aferição de dados quantitativos. Fonterrada (2013, p.103) exemplifica diferenças entre a concepção de Suzane Langer e os psicólogos.

Suzanne Langer compreende a música como o espaço onde não há mais realidade tangível, mas uma forma em movimento, universo de som puro, motivo pelo qual não aceita a investigação usualmente realizada, que considera a música objeto de estudo físico, fisiológico e psicológico do som, atendo-se à compreensão de sua estrutura, critérios de combinação de sons e efeitos que provoca no homem e nos animais. Nesse sentido, opõe-se fortemente à linha da psicologia experimental, que busca justamente esses elementos em sua pesquisa.

É interessante notar o quanto os filósofos se inserem na área da valorização e reflexão acerca do lugar da música na educação. Dentre eles, há ainda a importante figura de Bennett Reimer (1932-2013), que “desempenha importante papel na educação musical contemporânea, principalmente por enfatizar a necessidade de trabalhar os aspectos valorativos da música e da educação musical” (Fonterrada, 2013, p.110). Embora Fonterrada (2013) aponte as divergências entre Reimer e Swanwick, ambos ressaltam a função do ensino de música enquanto possibilidade de garantir experiências de qualidade estética, de valor estético. Essa ideia de *valor* é semelhante àquela que figura no topo da espiral do educador britânico.

Portanto, o trabalho de Keith Swanwick (1937-) está inserido nesta profusão de estudos psicológicos e filosóficos acerca da música e do desenvolvimento musical, em um contexto em que os métodos ativos já vinham sendo divulgados há décadas, uns há mais tempo que outros; época em que Jean Piaget (1896-1980) já publicara todos seus escritos, inclusive seu “Formação do símbolo na criança” (1945); num contexto em que a educação musical escolar já recebe muitas contribuições de teorias como as de Edwin Gordon (1927-2015) e Howard Gardner (1943-). E, mesmo ao confrontar certas concepções anteriores à sua, o trabalho de

Swanwick é muito hábil em fundamentar-se tanto em pesquisas de cunho psicológico, reflexões filosóficas e inserir-se desde sua concepção na prática da escola, como se verá a seguir.

## 2.2 Keith Swanwick

Enquanto desenvolvia suas ideias em educação musical, Swanwick dedicou parte de sua carreira ao ensino em escola e, posteriormente, em universidade. Durante seu doutorado, dissertou acerca da relação da música com a educação das emoções. Tornou-se professor emérito da Universidade de Londres (*University College London*) e notabilizou-se na orientação de pesquisas em educação musical, em diferentes âmbitos da prática musical, além da consistente publicação de livros sempre influentes na área. Atuante em diversas práticas enquanto músico, Swanwick é organista, pianista, trombonista e, por várias vezes, atuou como regente coral e orquestral (Swanwick, 2024).

Em um breve histórico sobre sua obra, pode-se perceber a unidade teórica que progressivamente consolidou, organizando uma base filosófica e científica bastante fundamental para a concepção de currículos por todo o mundo. Sua obra tem especial impacto no Brasil, país em que seu modelo C(L)A(S)P<sup>2</sup> é bastante difundido. Tal modelo é fruto de seu segundo livro, *A basis for music education* (1979).

Desde a publicação de *A Basis for Music Education* em 1979, Keith Swanwick tem sido uma grande influência na teoria e prática da educação musical. O reconhecimento internacional de sua contribuição para a filosofia e psicologia da música e educação musical é atestado por convites de mais de 20 países para conceder apresentações, conduzir workshops e atuar como consultor (Swanwick, 2024. Tradução nossa.)<sup>3</sup>.

O autor publicou diversos artigos, tendo editado ao longo de mais de uma década o *British Journal of Music Education*. Seu terceiro livro – *Discovering music* – que publicou junto com Dorothy Taylor, ainda em 1982, antes das pesquisas com Tillman, já é um prenúncio de sua percepção crítica e expressiva do fenômeno musical. Nele, já pode-se perceber os princípios da música enquanto discurso e a intenção de trazer essa percepção para as aulas;

---

<sup>2</sup> Este modelo, originalmente uma sigla sobre termos em inglês, foi traduzido e divulgado no Brasil como (T)EC(L)A. Esta nomenclatura, entretanto, desorganiza a sigla e torna o modelo menos visualmente explicativo, razão pela qual opta-se por difundi-lo como C(L)A(S)P neste trabalho.

<sup>3</sup> No original: Since the publication of *A Basis for Music Education* in 1979, Keith Swanwick has been a major influence on the theory and practice of music education. The international recognition of his contribution to the philosophy and psychology of music and music education is recognised by invitations from over 20 countries to give presentations, conduct workshops and advise as a consultant.

uma preocupação em aproveitar os conteúdos expressivos e estruturais internos de obras musicais específicas, e não teorizar apenas sobre conteúdos descontextualizados de seu uso. As pesquisas com Tillman culminaram no famoso artigo de 1986 – *The Sequence of Musical Development*. Posteriormente, o artigo levou a duas publicações que interpretam os primeiros dados – *Music, mind and education*, de 1988; – e ampliam os dados do primeiro experimento – *Musical Knowledge*, de 1994.

O livro seguinte, de 1999, – *Teaching music musically* – tem uma linguagem mais acessível e aborda assuntos mais amplos dentro da educação musical, trabalhando com o C(L)A(S)P, com a Espiral e com ideias bastante formadas acerca do discurso musical e de três princípios para a educação em música. A presença da metáfora, de alusões a categorias de gesto e palavra para caracterizar o movimento, e outras influências serão melhor tratadas no capítulo acerca do discurso musical.

A seguir, trataremos finalmente da Teoria Espiral e das pesquisas que levaram ao seu desenvolvimento na década de 80, e sua complexificação na década de 90.

### 2.3 A pesquisa para o Modelo Espiral

Uma extensa descrição da pesquisa, do modelo e da teoria pode ser encontrada em Fernandes (1998). No trabalho, Fernandes combina os principais trabalhos de Swanwick até então para descrever tanto as conclusões teóricas da pesquisa de 1986 e do livro de 1988, quanto o desenvolvimento posterior do modelo, em 1994, em teoria que “incorpora as relações dialéticas entre intuição e análise” (Fernandes, 1998, p.51). Incorpora também a análise do Modelo C(L)A(S)P à descrição da obra do educador britânico. A partir de Fernandes (1998), e das obras do próprio Swanwick, procuraremos pontuar os aspectos mais relevantes que caracterizam a Teoria Espiral.

A teoria é resultado das pesquisas de June Tillman, de quem Keith Swanwick era orientador, no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Após reunir uma grande quantidade de referências e pesquisas no desenvolvimento musical infantil – há pouco pudemos ver a emergência desses estudos no século XX – Tillman inicia um processo de registrar em gravações as atividades de criação propostas para seus alunos em sala de aula. Esse trabalho estendeu-se por quatro anos, abrangeu crianças de diversas culturas, origens étnicas e idades

(entre 3 e 15 anos). Após comporem a primeira vez, pedia-se uma nova composição para garantir que os mesmos elementos apareciam. Dentre as mais importantes características do trabalho está o acompanhamento que fizeram destes jovens, recolhendo nove composições por ano dos mesmos 48 alunos, em um total de 745 composições. Em seguida, juízes foram convidados a classificá-las, sem conhecer de quem era cada composição, em uma ordem sequencial de idades; isto é, buscaram construir um quadro crescente conforme percebiam que as composições ficavam mais complexas, ou percebiam a maturidade musical dos alunos-compositores, embasados sempre nas gravações (Fernandes, 1998, p.39-40).

Esse sequenciamento foi, então, analisado por June Tillman e Keith Swanwick. Os pesquisadores procuraram compreender qual as diferenças que fizeram as composições serem classificadas em cada categoria de idade; e aferir quais as similaridades entre as composições classificadas em uma mesma categoria. A partir desta pesquisa, posteriormente replicada em outros países por outros orientandos de Swanwick, em várias áreas do ensino de música, é que os autores propuseram o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical.

Uma sequência de desenvolvimento musical é proposta com base nos conceitos psicológicos de mestria, imitação, jogo imaginativo e metacognição, com base no trabalho de Moog, Piaget e nas observações de escritores britânicos. Uma interpretação de mais de setecentas composições infantis é realizada, produzindo uma espiral de desenvolvimento de oito modos que pode ter consequências para o ensino de música; para o planejamento geral do currículo de música; para respostas apropriadas aos indivíduos; para gerar progressão em uma sessão ou projeto (Swanwick; Tillman, 1986, p. 305. Tradução nossa.)<sup>4</sup>.

## 2.4 Descrição da Teoria

O modelo propõe que o desenvolvimento musical é sequencial, sendo essa sequência baseada na mudança qualitativa da forma de construção de conhecimento, representada pelos jogos propostos por Piaget. O percurso musical do aluno será caracterizado pelo avanço em quatro níveis<sup>5</sup> (representados por cada faixa da espiral), e oito modos de desenvolvimento (dois

---

<sup>4</sup> No original: A musical development sequence is proposed based on the psychological concepts of mastery, imitation, imaginative play and metacognition, drawing on the work of Moog, Piaget and the observations of British writers. An interpretation of over seven hundred children's compositions is undertaken yielding an eight-mode spiral of development that may have consequences for music teaching; for overall music curriculum planning; for appropriate responses to individuals; for generating progression in a session or project.

<sup>5</sup> A palavra "nível" pode também ser substituída por "estágio", ou ainda, "camada". A ideia de camada revela uma característica importante da Teoria: os modos são cumulativos, e, uma vez que o aluno esteja em um modo avançado, não perde a visão característica dos modos anteriores, e pode retroceder a outros modos para enfatizar relações diversas de expressividade ou de materiais sonoros nas obras que aprecia, compõe ou performa.

por faixa). Esses níveis e modos são: *Materiais* (dividido nos modos *sensório* e *manipulativo*); *Expressão* (dividido nos modos de *expressão pessoal* e *vernacular*); *Forma* (dividido nos modos *especulativo* e *idiomático*); *Valor* (dividido nos modos *simbólico* e *sistemático*).

França (2013) indica que os níveis da espiral são os conceitos fundantes da música, isto é, estruturam toda a área do conhecimento. Assim, explica as camadas a partir do conteúdo que as estrutura.

O primeiro nível, dos *materiais sonoros*, é caracterizado pela resposta imediata aos “conceitos estruturantes correspondentes aos parâmetros do som” (França, 2013, p. 8)<sup>6</sup>, e à fisicalidade imediata de instrumentos. Nele, estão contidos dois modos, o *sensório* – comum até os 3 anos, caracterizado pelas crianças serem “responsivas à impressividade do som, particularmente ao timbre”. Aqui, “o pulso é instável e as variações de cor tonal aparecem na música arbitrariamente, não tendo significação estrutural ou expressiva aparente” (Swanwick, 1988 [2014], p. 87). E o modo *manipulativo* – que, como o nome sugere, é fortemente associado aos conhecimentos que emergem do interesse em dominar os instrumentos, suas técnicas e possibilidades; de emergência comum entre os 4 e 5 anos, é muito caracterizado por composições longas em que a criança está explorando os instrumentos, é quando “começam a estabelecer pulso regular e a usar artifícios técnicos sugeridos pela estrutura física e pelo esboço dos instrumentos disponíveis” (Swanwick, 1988 [2014], p. 87).

O segundo nível, da *expressão* – chamado por França (2013) de *caráter expressivo* – define a resposta a combinações sonoras que “incorporam níveis de expressividade específicos, denotando impressões e sensações” (França, 2013, p. 8). Compõe-se, do lado esquerdo, pelo modo *pessoal* – nele, o canto e as peças instrumentais veiculam uma “expressividade que se torna aparente na exploração de mudanças de velocidade e níveis de volume”, e “ideias musicais espontâneas e descoordenadas, emanando diretamente dos sentimentos imediatos das crianças [...]” (Swanwick, 1988 [2014], p. 87). A seguir, o modo *vernacular*. Estabelecido entre 7 e 8 anos, é uma pedra angular na diagnose do nível em que se encontra o aluno. O vernacular diz respeito à resposta a padrões musicais culturalmente comuns, sem ainda uma ideia

---

<sup>6</sup> França (2013) define os parâmetros do som como conceitos estruturantes relacionados diretamente com o nível de materiais sonoros, por sua vez um conceito fundante.

articulada de gênero musical. A resposta à quadratura, por exemplo, é forte indicativo desse modo:

As crianças entraram na primeira fase da produção convencional de música. Suas composições são muitas vezes altamente previsíveis e mostram que elas têm absorvido ideias musicais de outros lugares enquanto cantam, tocam e ouvem outras pessoas (Swanwick, 1988 [2014], p. 88).

O terceiro nível, da *forma*, trata das relações de unidade e contraste entre componentes da música. Concerne à sintaxe e a estrutura musicais, as relações estabelecidas culturalmente e, sobretudo, na lógica interna de cada obra musical. Segundo França (2013, p.9), “a articulação estrutural de trechos ou obras musicais envolve muito mais do que ‘fôrmas’. Implica em inventar e revelar relações que tornam cada peça única”. Este nível compreende o modo *especulativo*, em que o sujeito busca subverter padrões que já estão convencionados socialmente, e que pôde explorar no modo anterior, e subverte também padrões internos que estipula no correr de sua composição. Comum entre os 9 e 11 anos, nele “há bastante experimentação, um desejo de explorar possibilidades estruturais, buscando contrastar ou variar ideias musicais estabelecidas” (Swanwick, 1988 [2014], p. 88). O modo *idiomático*, que compõe o lado direito do nível da *forma*, é fortemente emparelhado à identificação com um gênero musical, à apropriação de suas particularidades, e mesmo no caso de desvios ou estilizações, à presença de forte caracterização do gênero de música.

O contraste e a variação acontecem com base em modelos imitados e práticas idiomáticas claras, frequentemente, embora nem sempre, extraídos de tradições musicais populares. Jovens com cerca de 13 ou 14 anos são particularmente motivados a entrar em comunidades musicais e sociais reconhecíveis. A autenticidade harmônica e instrumental é muito importante para eles (Swanwick, 1988 [2014], p. 88).

O nível do *valor* traduz-se em uma relação extremamente pessoal com a música, e inicia-se em geral por volta dos 15 anos de idade, mas pode vir a nunca ser desenvolvido. Não é incluído nos conceitos fundantes por França (2013) por conta de ser, ao mesmo tempo que um objetivo final da educação artística, alcançado a partir da relação com as outras camadas. É um estágio em que se fortificam esquemas relativos à metacognição, isto é, à “consciência total dos próprios processos de pensamento” (Fernandes, 1998, p. 50). No modo *simbólico*, à esquerda da espiral, “há uma crescente consciência do poder afetivo da música, somado a uma tendência de refletir sobre a experiência e articular algo dessas respostas para outros” (Swanwick, 1988 [2014], p. 89). Isso quer dizer que a música passa a compor conscientemente

a individualidade do sujeito, que a cultiva com intenção de torná-la parte dele, e a relaciona com “uma autoconsciência crescente e um sistema de valores que evolui rapidamente” (Swanwick, 1988 [2014], p. 89). O modo *sistemático*, ápice do lado direito da espiral, compreende um sujeito plenamente capaz de discutir e organizar as ideias a respeito de uma apreciação, ou mesmo criar ou adotar sistemas de composição estilisticamente bem delineados (Swanwick, 1988 [2014], p. 90).

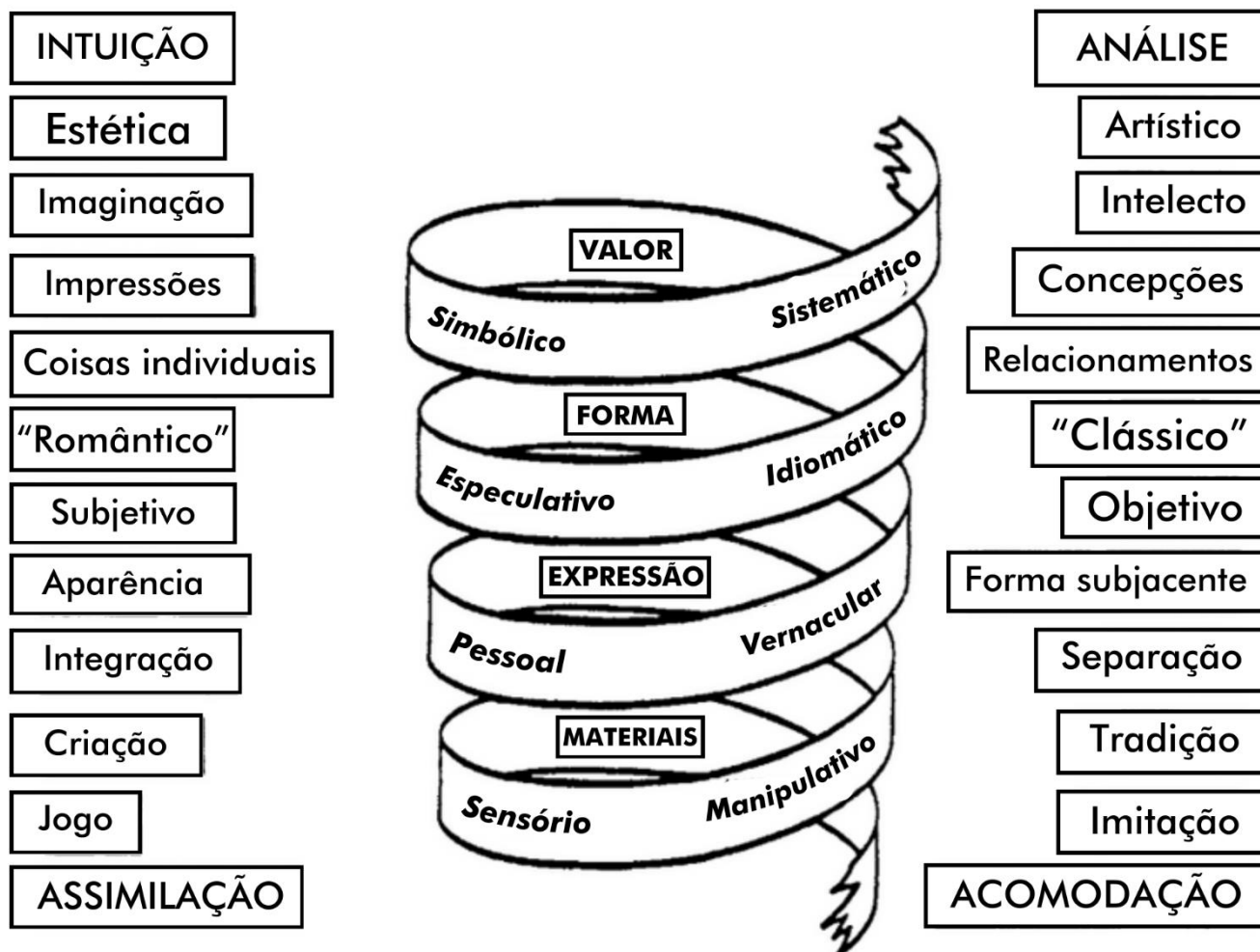


Figura 1. Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (Swanwick, 1994, p.87. Tradução nossa).

Os autores, então, tecem uma rede de conceitos relacionados à organização fundamentalmente visual do modelo da Espiral [visualidade indicada pela Figura 1]. Dentre esses conceitos, enredados no modelo básico da Espiral, estão: (1) a relação de cada um dos quatro níveis com a tipologia de jogo proposta por Piaget; (2) o equilíbrio bilateral do modelo, em que o lado esquerdo relaciona-se à “teoria da criatividade individual” e o lado direito à “teoria tradicional ou receptiva” (Fernandes, 1998, p. 55); (3) o processo de passagem de um modo para outro (em sentido horizontal), dentro dos níveis, marcado por uma adaptação ao

socialmente compartilhado, e a passagem de um estágio para outro (em sentido vertical) marcado por um impulso individual na interação com a música (Fernandes, 1998, p. 55); (4) o posterior pareamento do lado esquerdo com a intuição e do direito com a análise (Swanwick, 1994); (5) a relação dos modos do desenvolvimento com modos de conhecimento (*saber como; saber que; e saber o que é o que*)<sup>7</sup>; (6) a associação dos modos da esquerda com o campo da *estética* e dos modos da direita com o campo do *artístico*; (7) a associação dos processos dos lados esquerdo e direito da Espiral com a assimilação e acomodação piagetiana, respectivamente.

Cada um dos níveis da Teoria Espiral tem forte influência da organização proposta por Malcom Ross<sup>8</sup>. Outra relação importante está na base construtivista da teoria, preocupada com o processo de aquisição de conhecimento:

Parte das discussões centra-se na ideia de que a brincadeira, uma atividade humana muito importante, está intrinsecamente ligada à atividade artística. [...] Uma influência poderosa no desenvolvimento desta visão é Piaget, embora não o Piaget dos estágios de desenvolvimento rigorosamente formulados, mas o Piaget preocupado com os processos humanos fundamentais, as maneiras pelas quais damos sentido e crescemos no mundo (Swanwick; Tillman, 1986, p. 306-7. Tradução nossa)<sup>9</sup>.

A relação é a seguinte: (1) a *mestria* está vinculada sobretudo à forma de aquisição de conhecimento nos primeiros anos da infância, e por isso está associada ao primeiro nível, dos *materiais*; (2) a *imitação*, por sua vez, está associada ao nível da *expressão*; (3) o *jogo imaginativo* conecta-se ao nível da *forma*; (4) e a *metacognição*, como já adiantado, opera num desenvolvimento ao nível do *valor* (Fernandes, 1998, p. 45-51). Swanwick (1994, p. 97) resolve trocar expressão *jogo imaginativo*, relativo às imagens, por *jogo construtivo*<sup>10</sup>, relativo à lida com estruturas, construções e, por que não, contextos maiores – refere-se à articulação macrosférica de diferentes expressões e diferentes materiais musicais em um dado contexto.

Da segunda característica da Teoria emerge uma série de considerações, amplamente discutidas por Swanwick em seu livro de 1994, *Musical Knowledge*. Os processos

<sup>7</sup> Tradução nossa. No original: *Knowing how; knowing this; knowing what is what* (Swanwick, 1994, p.25).

<sup>8</sup> Ross, M. *The aesthetic impulse*. Oxford, Pergamon Press, 1984; *apud* Fernandes, 1998.

<sup>9</sup> No original: Part of the discussions centers on the idea that play, a very important human activity, is intrinsically bound up with artistic activity [...] A powerful influence in the development of this view is Piaget, though not the Piaget from of tightly formulated stages of development but the Piaget concerned with fundamental human processes, the ways in which we make sense and grow into the world” (Swanwick; Tillman, 1986, p. 306-7).

<sup>10</sup> Tradução nossa. No original: *constructional play*.



característicos do lado esquerdo apresentam um esforço interno, ligados ao universo da *intuição* – estética, imaginação, impressões, coisas individuais, “Romântico”, subjetivo, aparência, integração, criação e jogo; e o lado direito corresponde ao caminho para o socialmente compartilhado, e ao universo da *análise* – artístico, intelecto, concepções, relacionamento, “Clássico”, objetivo, forma subjacente, separação, tradição e imitação<sup>11</sup>. Esta relação vai ao encontro da percepção do autor de que a *assimilação* está fortemente associada aos impulsos internos característicos do lado esquerdo da Espiral; e a *acomodação* converge para o lado direito do modelo:

[...] a assimilação, refere-se a uma habilidade para “relacionar dados experienciais nos nossos sistemas internos de significado”, acontecendo então a assimilação para nosso esquema interno [...] a acomodação, refere-se à capacidade de modificar esses sistemas quando se cessa a adequação de interpretar a experiência e sustentar a coerência. (Swanwick, 1994, p.86; *apud* Fernandes, 1998).

Esses conceitos, em Piaget, aparecem como integrantes de um único processo, o de equilíbrio. Também no ensino, é importante equilibrar os estímulos que enfatizam as duas áreas (assimilação e acomodação), uma vez que na construção de conhecimento elas estarão sempre associadas, mas uma pode acabar sendo preterida em relação à outra. No ensino tradicional, os processos criativos tendem a ser minimizados; a seguir, a relação entre as formas de “conhecer” algo, fundamentais para o modelo C(L)A(S)P e para novas implicações da Espiral, serão abordadas ao tratar do jogo simbólico e da sua importância para um ensino musical instigante e afetivo.

---

<sup>11</sup> Tradução nossa. No original: Intuition, aesthetic, imagination, impressions, individual things, “Romantic”, subjective, appearance, integration, creation; analysis, intellect, conceptions, relationships, “Classical”, objective, underlying form, separation, tradition (Swanwick, 1994, p. 41).

### 3. O JOGO SIMBÓLICO

Esta seção propõe-se a descrever o conceito de *jogo simbólico*, a fim de utilizá-lo enquanto critério para a análise dos livros didáticos no capítulo oportuno. Em um primeiro momento, buscaremos a definição fornecida por Jean Piaget, em “A formação do símbolo na criança”, de 1945 (subseção 3.1). Em seguida, buscaremos uma caracterização ampla daquilo que compreende as formas de jogo, por diversos vieses que, interpretados a partir de Piaget, muito servem à compreensão psicológica do termo (subseção 3.2). Por fim, enfocaremos em como este conceito é central no relacionamento entre Teoria Espiral e psicologia (subseção 3.3), muito embora Swanwick opte por relacionar os níveis de sua espiral com outros termos relativos aos jogos e termos piagetianos relativos à construção do conhecimento (*jogo sensório-motor; imitação; jogo imaginativo – ou construtivo – e metacognição*); para trazer o termo *jogo simbólico* para o âmbito da educação, utilizaremos brevemente algumas relações estabelecidas por François Delalande (2019), mas para fim exclusivo de ratificar certas considerações de Swanwick.

#### 3.1 A formação do Símbolo na Criança (1945), de Jean Piaget

No livro em que apresenta detalhadamente as implicações do Modelo Espiral, Swanwick (1988, *apud* Fernandes 1998, p. 44) revela a importância do livro “*La formation du symbole chez l’enfant: imitation, jeu de rêve, image et représentation*” (1945), de Jean Piaget<sup>12</sup>, para a arte-educação. De fato, o livro traz informações basilares acerca dos processos de geração de esquemas (sensório-motores, verbais, pré-conceituais, conceituais etc), desde o período que precede o jogo sensório-motor até as características mais sofisticadas do jogo com regras. Entre um e outro, destacamos o jogo simbólico, conceito que procuraremos explicar a seguir, partindo dessa referência celebrada por Swanwick.

O jogo simbólico caracteriza-se pela presença preponderante do símbolo nas operações psicológicas. A ideia de símbolo diz respeito à representação de um objeto ausente e à deformação egocêntrica deste objeto. Assim, o jogo simbólico reforça uma assimilação da realidade a partir de parâmetros mais individuais do que sociais, mas se desenvolve em direção ao socialmente compartilhado:

---

<sup>12</sup> Aqui, vale algum esclarecimento quanto aos títulos. Em inglês, foi publicado como “*Play, Dreams and Imitation in Childhood*”; neste trabalho, analisamos a quarta edição brasileira, de 2010, sob o título de “A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação”.

Uma segunda categoria de jogos infantis é a que denominaremos o jogo simbólico. Ao invés do jogo de exercício, que não supõe o pensamento nem nenhuma estrutura representativa especificamente lúdica, o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, é uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante (Piaget, 2010, p. 127).

Tendo por função a “assimilação do real ao eu, libertando este [o eu] das necessidades da acomodação” (Piaget, 2010, p.151), esse tipo de jogo apresenta sua gênese ainda muito cedo, associada à fase sensório-motora e evolui, com o ápice nas deformações egocêntricas e seu declínio na representação imitativa da realidade (Piaget, 2010, p.153). Em Piaget, todos os processos são bem caracterizados, mas o limite entre certas categorizações são, como o próprio autor define, *insensíveis*; isto é, definições acabam sobrepondo-se em algumas análises práticas, mas uma análise mais detalhada acerca da preponderância de exercício, símbolo ou regra fornece a classificação definitiva.

Ao tratar da gênese da imitação, Piaget remete às “mesmas fases da atividade sensório-motora em geral” (2010, p.10). Nessa progressão, indica já nas fases II e III – observadas antes do primeiro ano de vida! – uma conduta do jogo sensório-motor já prepara o caminho para o simbolismo: o *ritual lúdico*. Essas manifestações lúdicas ocorrem quando não há mais o esforço da adaptação. Dominada a ação, a criança a repete pelo prazer de repeti-la, sem o esforço de acomodá-la.

O jogo evolui, pelo contrário, por relaxamento do esforço adaptativo ou por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder (Piaget, 2010, p. 102).

Com isso em mente, o autor apresenta duas fases do jogo simbólico, cada uma dividida em tipos característicos e que progridem na curva do tempo, desde a saída do exercício simples, alcançando o ápice da assimilação deformante e decaindo para o crescente esvaziamento de seu simbolismo. São organizadas em fases “segundo a própria estrutura dos símbolos, concebidos estes como instrumentos de assimilação lúdica” (Piaget, 2010, p.136).

O primeiro período que marca o desenvolvimento do simbolismo na criança é composto justamente pelos *esquemas simbólicos* (Piaget, 2010, p.135-138). Eles representam a “passagem e a continuidade entre o exercício sensório-motor e o simbolismo” (p.136). Definem-se pela “reprodução de um esquema sensório-motor fora do seu contexto e na ausência do seu objeto habitual” (p.136). Estes esquemas limitam-se ao fingimento de uma

ação própria do cotidiano do sujeito, e nunca ações de terceiros (p.137); as ações já são exercidas simbolicamente, e não mais apenas no contexto real – exemplos possíveis são fingir que dorme, ao ver um travesseiro ou um objeto similar, ou que se lava ou que cai. Embora estes exercícios não sejam ainda jogos, pois são ligados ao exercício do real a partir de contextos ou influências que remetem imediatamente ao real, “exercitar simbolicamente essas condutas converte-as em jogos *a posteriori*” (p. 138)<sup>13</sup>.

A ligação e continuidade entre sensório-motor e simbolismo é fundamental para justificar toda a prática simbólica baseada no discurso musical conforme definido por Swanwick (2003), e exposto no capítulo seguinte. Isso se dá porque a teoria do desenvolvimento apresenta uma característica marcante: a sobreposição de condutas hora relativas a um tipo de jogo mais avançado, hora relativa a uma fase precedente. Assim, esta conduta de transição entre o jogo sensório-motor e o símbolo (os *esquemas simbólicos*) é caracterizada ainda por uma confusão entre simbolizado e simbolizante, uma vez que de início o sujeito replica, fora de contexto, apenas suas próprias condutas e apenas em si mesmo. É muito semelhante ao jogo de exercício (daí seu grau de continuidade, não de ruptura total), guardando as diferenças já citadas.

O segundo período vê surgir uma sequência de jogos simbólicos (Piaget, 2010, p.138-160). Piaget o divide em duas fases: fase I – tipos I-A (*projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos*) e I-B (*projeção de esquemas de imitação em novos objetos*), tipos II-A (*assimilação simples de um objeto a um outro*) e II-B (*assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos*); tipos III (relacionados às *combinações simbólicas*), III-A (*combinações simples*), III-B (*combinações compensatórias*), III-C (*combinações liquidantes*) e III-D (*combinações simbólicas antecipatórias*); fase II – com três novas características (*ordem, verossimilhança, simbolismo coletivo*), não mais tipificada.

No tipo I-A (*projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos*), ocorre uma projeção das ações próprias do sujeito, e apenas essas, em um terceiro<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> “Obs 65 – Com L. [Lucienne], o ‘fazer de conta, ou símbolo lúdico teve início ao 1;0 (0) [1 ano, 0 meses, 0 dias], a partir do ritual sensório-motor. [...] Estava ela sentada no berço quando, sem querer, tombou para trás. Percebendo, então, o travesseiro, pôs-se na posição de dormir de lado agarrando o travesseiro com uma das mãos para aplicá-lo contra o rosto. [...] Porém, em vez de imitar a coisa meio a sério [...] tem estampado no rosto um sorriso rasgado” (p.110).

<sup>14</sup> “Obs. 75 – J. [Jacqueline], ao 1;6 (30) [1 ano, 6 meses, 30 dias], diz, ‘chora, chora’ ao seu cão e ela própria imita o ruído do choro. Nos dias seguintes, ela faz chorar o seu urso, um pato, etc” (p.138).

Uma vez constituído um esquema simbólico, que a criança reproduz em si mesma, [...] graças ao jogo de correspondências atribuídas entre o eu e o outro, [...] o sujeito atribuirá à outrem e às próprias coisas o esquema que se tornou familiar (p.138).

O tipo I-B (*projeção de esquemas de imitação em novos objetos*) caracteriza-se por uma transformação sutil, mas bastante significativa. “Trata-se, ainda, de uma projeção de esquemas simbólicos, mas agora inculcados a certos modelos imitados e já não, diretamente, à ação do sujeito” (p. 139); isto é, a ação simbolizada é uma ação de terceiros, não mais ações exercidas pelo sujeito em seu cotidiano. Nesse momento, ocorre a dissociação completa do simbolizante e o simbolizado, uma vez que a criança imita a ação de um terceiro por intermédio de um objeto. “Essa assimilação lúdica envolve um número mais elevado de intermediários do que anteriormente, desligando-se ainda mais da ação do sujeito” (p.141)<sup>15</sup>.

Quanto ao tipo II-A (*assimilação simples de um objeto a um outro*), se “a assimilação de um objeto a outro já está implícita nos tipos precedentes” (p.141), agora o ato de assimilar é o próprio jogo e a mutabilidade dos objetos pode ser constante “apresentando-se de modo direto e ocasionando o jogo ou servindo-lhe de pretexto” (p.141). Isso significa dizer que ações de um objeto são transferidas para outros objetos, e, por constituir o jogo em si, essa transferência pode ser de numerosas ações para um mesmo objeto<sup>16</sup>. Este momento é marcado por uma conduta mais afastada do jogo sensório-motor do que as precedentes, uma vez que “a assimilação simbólica precede o movimento imitativo e é verbalmente anunciada antes de toda e qualquer ação, em vez de ser precipitada pela ação” (p.143). Assim, há uma precedência do símbolo sobre a ação, bastante sutil, mas que parece marcar a proeminência do esquema já interiorizado.

Já ao tipo II-B (*assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos*) dá-se o nome vulgar de “jogo de imitação”, e consiste justamente no sujeito imitar, com seu corpo, um objeto ou um terceiro. É o muito conhecido jogo de papéis em sua gênese, que culminará no jogo de papéis com verossimilhança na fase II. Este tipo parece dialogar muito

<sup>15</sup> “Obs 76 bis – T. [Laurent], ao 1;3 (20) [1 ano, 3 meses e 20 dias], um quarto de hora depois de eu ter tocado diante dele uma trompa de caça, já apanha uma cadeirinha de boneca, de 5 cm de altura, coloca-a diante da boca e finge tocar trompa, imitando um som de buzina” (p.139).

<sup>16</sup> “Obs. 77. Ao 1;9 (0), J. vê uma concha e diz antecipadamente ‘xicra’; só então a apanha e faz que bebe (cf. obs 65, mas, aqui, o julgamento precede o ato). No dia seguinte, diante da mesma concha, diz ‘copo’, depois ‘xicra’, depois ‘chapéu’ e, finalmente, ‘barco na água’” (p.141)

com as considerações de Swanwick acerca de relações entre apreciar e imitar, um momento em que o ouvinte se torna a própria música que ouve, em um processo de fruição. O que ocorre não é a imitação somente de ações de um terceiro ou de atividades com um objeto, mas a imitação de um terceiro por inteiro. Afinal, opera aqui uma metáfora com o próprio corpo do sujeito, em que certas características que o sujeito imita das ações de um terceiro, simbolizado, são suficientes para uma assimilação total a outrem. O sujeito não se vê como cópia de algumas características do outro, o sujeito torna-se o outro (p.144)<sup>17</sup>.

Os tipos III dizem respeito às combinações simbólicas, e, se já se esboçam nos tipos anteriores, ganham proeminência em um período mais avançado. O tipo III-A é um prolongamento dos dois tipos anteriores, “mas agora com a construção de cenas inteiras, em vez de assimilações simples de objetos a objetos ou de imitações isoladas” (p. 145)<sup>18</sup>. A criação de personagens fictícios [amigos imaginários] é comum, e estes servem de “ouvintes benévolos e espelhos do eu” (p.149), característica que difere das combinações compensatórias que serão vistas a seguir.

No tipo III-B (*combinações compensatórias*), a assimilação e deformação do real servem para *corrigir* as características da realidade que não são satisfatórias à criança, e já não é uma reprodução total por prazer. Utilizar formas simbólicas para reagir contra medos que não conseguiriam enfrentar na realidade é uma outra função dessas *combinações simples e compensatórias*<sup>19</sup>.

A origem do tipo III-C (*combinações liquidantes*) também é um conflito emocional com a realidade. Se não opta por compensar as situações pouco agradáveis, a criança pode aceitá-las, revivendo-as com uma transposição simbólica. “Desligada, então, do que o seu contexto podia comportar de irritante, a situação é progressivamente assimilada por

<sup>17</sup> “Obs. 79 [...] Ao 2;4 (8), ela [Jacqueline] é a sua mãe: ‘é a mamãe’, e diz para mim: ‘vá, beije a mamãe’ e dá-me um beijo” (p.142).

<sup>18</sup> “Obs. 81 [...] Ao 2;5 (25), ela [Jacqueline] prepara um banho para L. [Lucienne]: um talo de erva faz as vezes de termômetro de água, a banheira é uma caixa, e a água conserva-se em estado de afirmação verbal. Em seguida J. mergulha o termômetro no banho, acha a água quente demais, aguarda uns instantes e volta a meter o talo de erva na caixa. ‘Agora está bem, mas que sorte’. Aproxima-se então de L. (na realidade) e faz de conta que lhe tira o avental, o vestido, a camisa, fazendo gestos, mas sem tocar na roupa da irmã” (p. 146).

<sup>19</sup> “Obs. 84 – J., aos 2;4 (8), não podendo brincar com a água de que servem para lavar, apanha uma bacia (vazia), põe solado do tanque interdito e faz os gestos desejados: ‘Eu despejo a água’” (p.149).

“Obs. 85 – L. aos 2;9 (14) tem medo de um trator num campo vizinho do jardim. Conta então à sua boneca que ‘Poupa me disse que gostaria de ir numa máquina como aquela’” (p.150).

incorporação a outras condutas” (p.150)<sup>20</sup>.

O tipo III - D (*combinações simbólicas antecipatórias*) surge na aceitação de uma ordem ou conselho, mas há certa antecipação simbólica das “consequências da desobediência ou da imprudência que se seguiram, no caso da recusa em acatá-los” (p.152)<sup>21</sup>.

Piaget situa dos quatro aos sete anos a transição e o estabelecimento da fase II, não mais tipificável, mas marcada por três características progressivamente emergentes (*ordem, verossimilhança e simbolismo coletivo*). A caminhada para o socialmente compartilhado se acentua.

Embora o jogo simbólico em geral tenha como característica justamente a liberdade simbólica, a fase II caracteriza-se por uma *ordem* relativa das construções lúdicas, oposta à incoerência das combinações simbólicas do tipo III da fase I. Além disso, a *verossimilhança* e a imitação exata do real passam a ser uma preocupação. No mesmo sentido, construções que acompanham os jogos passam a ser mais parecidas com o real (como casinhas construídas com mais detalhes); aqui a “assimilação simbólica é cada vez menos deformante e aproxima-se, pois, cada vez mais da simples reprodução imitativa” (p. 154). O *simbolismo coletivo* diz respeito à “diferenciação e ajustamento de papéis” (p.156). Nesta fase, os papéis dos jogos simbólicos em coletividade se diferenciam progressivamente (cada sujeito envolvido no jogo vai ganhando papéis mais bem definidos com funções bem definidas no jogo – o marido e a esposa; o empregado e o patrão; a mãe e o filho), e vão se tornando complementares. Necessitam, assim, de cada vez mais objetividade (p.156). A progressão típica da fase II é derivada também do progresso da socialização em geral nas relações entre as crianças. Nesse sentido, o egocentrismo vai dando lugar à reciprocidade (p.157)<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> “Obs. 86 – J., aos 2;1 (7), teve medo de sentar-se numa nova cadeira, à mesa. Depois do almoço, coloca suas bonecas em posições incômodas e diz: ‘Não é nada. Não é nada. Tudo irá bem’ etc., repetindo o que a ela própria fora dito” (p.151).

<sup>21</sup> “Obs. 87 – J. 4;6 (23), passei na montanha, percorrendo um caminho escapado ‘Presta atenção é essa pedra escorregadia’. – *Tu sabes, Marécage* [personagem fictícia criada por J.] *pôs uma vez o pé num pedregulho destes, não prestou atenção e escorregou, e ficou bastante machucada*” (p.152).

<sup>22</sup> “Obs. 88 – J. aos 4.7 (3), carrega uma comprida pedra representando a vasilha de leite de Honorine (moça valaisiana que no-lo traz pela manhã): ‘*Eu sou a irmã de Honorine, porque Honorine está doente. Tem coqueluche, Ela tosse e também escarra um pouco. Então seria uma pena se a menina (= a própria Jacqueline) a pegasse*’ (tudo isso é dito com um acento valaisiano e rolando os rrr, e é inteiramente imaginário)” (p.154). [A obs. 88 apresenta um panorama da evolução desses jogos simbólicos em coletividade, mostrando sobreposições entre a vontade de jogar em grupo e a desobediência egocêntrica das funções de cada papel].

O autor é estrito na concepção que tem do jogo simbólico e de seu papel cognitivo. Esta concepção estrita não deixa de conferir ao simbolismo um papel fundamental na criação de conhecimento e imaginação, uma vez que esse jogo simbólico seja reinserido na equilibrção própria do pensamento integral.

A assimilação simbólica é fonte de imaginação criadora, isto é, de atividade construtora espontânea, por oposição à acomodação ao real e à verificação, tanto lógica (coerência regulada) quanto experimental. É nesse sentido que Baldwin já via no jogo o início da dedução, isto é, da livre construção do pensamento. Mas é preciso insistir ainda sobre o fato de que o jogo simbólico não chegará à sua forma final de imaginação criadora se não à condição de reintegrar-se, por assim dizer, no pensamento integral: saindo da assimilação, que é um dos aspectos da inteligência inicial, o simbolismo desabrocha primeiro essa assimilação no sentido egocêntrico; depois, com o progresso duplo de uma interiorização do símbolo na direção da construção representativa e de um alargamento do pensamento na direção conceptual, a assimilação simbólica se reintegra no pensamento sobre a forma de imaginação criadora (Piaget, 1945 [2010], p. 175).

Se o jogo simbólico é delineado por Piaget (1945 [2010]) antes do autor ater-se à explicação do que constitui propriamente o “jogo”, é porque percebeu-se a necessidade de primeiro descrever e classificar uma série de condutas para, então, explicá-las. Desta feita, o mesmo processo será repetido aqui, e, agora, descreveremos o território semântico em que o jogo tem sido inserido por diversos autores. Então, retornaremos à definição sob o ponto de vista psicológico, de Jean Piaget.

### 3.2 Por uma caracterização do jogo

O termo “jogo” possui uma vasta história. Mais do que uma definição, ele gera um campo semântico que tem sido explorado e alargado por diversas áreas do conhecimento. Os diversos vieses sob os quais abordaremos o tema funcionarão como fios que tecem esse campo semântico, mostrarão um pouco da sua complexidade e atestarão seu lugar central nas operações culturais, biológicas e psicológicas do ser humano.

Andrade (2022) traça um panorama etimológico do termo, ao abordá-lo pelo viés linguístico. Citando sua utilização em diversos contextos culturais, o autor delinea a primeira camada semântica de “jogo” como atividade relacionada à brincadeira, diversão, alegria e ludicidade:

[...] a palavra jogo possui diferentes significados entre os povos. Por exemplo, para o antigo povo grego o termo jogo significava ações próprias das crianças e expressava o que se denomina fazer traquinices. Para os judeus, esse mesmo termo significava



gracejo e riso. Para os romanos, *ludo* significava alegria, regozijo, festa buliçosa. No dialeto sânscrito, *kliada* significava brincadeira e alegria. Entre o povo germânico, o termo antigo *spilan* se entendia como um movimento que funcionava como um pêndulo que produzia prazer (Elkonin, 2012, p.12 *apud* Andrade, 2022, p. 12-13).

Embora esta concepção seja de extrema relevância para a ideia geral que envolve este conceito, ela nem o esgota nem transmite sua profundidade; na realidade, ela abarca o que Kishimoto (2017, p.30) define como um entendimento Romântico do jogo, que o associa sobretudo às crianças, e é muito marcada por sentidos metafóricos que observam no decurso da infância uma repetição individual do decurso da humanidade (ontogênese). As teorias Darwinistas possibilitaram a migração dessa metáfora do âmbito filosófico para o âmbito da biologia:

Supondo existir uma equivalência entre povos primitivos e a infância, poder-se-ia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia. (Kishimoto, 2017. p.30)

O *viés biológico* sobre as origens do jogo surge sob a égide das teorias Darwinistas (Grillo *et al*, 2020, p.40; Kishimoto, 2017, p.31), que fomentaram a associação entre estudos com animais e a compreensão da mente humana. Com fins de análise, destacamos a perspectiva de Karl Groos, que percebe o jogo como precursor dos treinos dos instintos herdados:

Em linhas gerais, Groos (1912) depreende o jogo (humano e animal) como um pré-exercício para a vida adulta, uma preparação para as atividades sérias, como a caça, a luta etc., enfim, atividades de sobrevivência. (Grillo; Prodócimo; Gois Jr., 2016; Grillo, 2018; *apud* Grillo *et al.*, 2020, p.40)

Piaget estuda a teoria de Groos, e, embora não a aceite em completude justamente por discordar com a primazia dada por Groos ao “pré-exercício”, compreende que ele tem o mérito de ter visto no jogo um “fenômeno de crescimento” (Piaget, 2010, p.170), embora ainda não dê conta da estrutura do pensamento infantil enquanto explicação para as condutas lúdicas típicas da infância. Assim, segundo Piaget, não é o pré-exercício a explicação para a *origem* das condutas lúdicas – embora essa função prática de “preparar para a vida” possa explicar a sua *manutenção* no processo evolutivo –, mas a própria estrutura psicológica infantil não permitiria outra forma elementar de construir conhecimento que não fosse lúdica.

No meio acadêmico, sobretudo nas áreas ligadas à educação, a concepção de “jogo” foi expandida e revestida de enorme importância a partir dos estudos de *viés psicológico*. Para Claparède, o jogo possui uma face educativa natural:

Para o autor, o jogo infantil desempenha um papel importante como o motor do autodesenvolvimento e, em consequência, [como] método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. (Claparède, 1956 *apud* Kishimoto, 2017, p. 31).

Piaget (1978, 1977 *apud* Kishimoto, 2017, p.32), como temos visto, destaca a ludicidade como forma de expressão da ação assimiladora. É a partir dela que a criança assimila conhecimentos e os integra a seu desenvolvimento de acordo com a estrutura cognitiva que dispõe. Este contexto de brincadeira naturaliza as investidas exploratórias da criança, e por isso propicia o exercício da resolução de problemas, da inventividade e, em última análise, da assimilação de conhecimentos.

A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação (Bruner, 1976, *apud* Kishimoto, 2017, p. 26).

A perspectiva de que a “evolução da atividade lúdica está intimamente relacionada com todo o desenvolvimento da criança” (Elkonin, 2009, p. 207) agora se costura à camada do prazer e da diversão, e aprofunda a camada biológica.

O jogo, entretanto, não abandona o ser humano em sua infância, mas antes o acompanha sempre nas mais variadas esferas sociais. Atendo-nos às ideias da ontogênese, se o jogo continua no adulto, ele se mantém na sociedade moderna e contemporânea. É justamente este ponto de vista compartilhado por Huizinga (2000), que aborda o jogo por um viés histórico-cultural.

Ao tratar o problema do jogo diretamente como função da cultura, e não tal como aparece na vida do animal ou da criança, estamos iniciando a partir do momento em que as abordagens da biologia e da psicologia chegam ao seu termo. Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda parte, encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida "comum" (Huizinga, 2000, p. 7).

Em seu olhar, o jogo se configura como um elemento primário presente na linguagem, no culto e nos mitos, que, por sua vez, refletem em tantas outras esferas da sociedade. “As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo” (Huizinga, 2000, p. 7). Sua análise do jogo o compreende como um fenômeno não redutível à explicação por outros termos, como um fim em si mesmo e uma totalidade. Assim,

Huizinga não limita ou reduz a ideia de jogo, mas se esforça para descrever suas características e seu lugar basilar na cultura e mesmo na natureza:

[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características (Huizinga, 2000, p.9).

Neste ponto, cabe uma breve diferenciação entre brincadeira/jogo e ludicidade (embora outros autores diferenciem, ainda, “brincadeira” de “jogo”, para nossa análise, estes termos podem ser agrupados). Na caracterização de Huizinga (2000, p.14), “antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada”. É, além disso, desinteressado, e justifica-se pela sua totalidade. Dessa forma, embora contribua para organizar a “vida real” não é esse papel pragmático a causa do ser humano jogar, mas mera consequência deste ato fundamental. “É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro” (Huizinga, 2000, p.20).

Por outro lado, Andreetta (2020, p. 27) aponta a ludicidade enquanto elemento que pode se integrar às atividades dirigidas, que, dessa forma, criam um ambiente de estímulo ao se aproximarem do jogo/brincadeira, sem vir a sê-lo. Nas práticas de sala de aula, é fundamental ter em mente a ludicidade enquanto estratégia procedimental, percebendo a sua relação com a formalidade maior ou menor do procedimento a ser desenvolvido com os alunos.

A partir destas camadas de significado constantemente acrescidas, substituídas e superpostas ao longo da história do termo “jogo”, pode-se ter uma ideia inicial do panorama semântico que ele incita. Retornando à Piaget, podemos compreender o quanto o desequilíbrio entre assimilação e acomodação explica as características do jogo.

Piaget (1945 [2010]) revisa uma série de teorias do jogo que propõem elementos para caracterizá-lo. Dentre estas características, propostas por diversos autores, já comentamos muitas no nosso texto: o jogo é *autotélico* – é uma atividade interessada por si, e não por um fim alheio a si mesma; o “prazer de sentir-se causa”; o jogo é *espontâneo*; o jogo é *prazeroso*; o jogo, se comparado às atividades sérias, é *menos organizado*; o jogo é a *libertação dos conflitos*.

Dentre tantas afirmações, interessa a conclusão alcançada pelo autor. Todas estas características estão subordinadas à uma característica mais fundamental do jogo, isto é, *a primazia da assimilação sobre a acomodação*:

Em suma, verificamos assim que todos os critérios propostos para definir o jogo em relação à atividade não lúdica terminam, não por dissociar nitidamente o primeiro da segunda, mas por ressaltar simplesmente a existência de uma orientação cujo caráter mais ou menos acentuado corresponde à tonalidade mais ou menos lúdica da ação. Isso significa dizer que o jogo distingue uma modificação, de grau variável, das relações de equilíbrio entre o real e o eu. Pode-se, portanto, sustentar que, se a atividade e pensamento adaptados constituem um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o jogo começa desde que a primeira leva vantagem sobre a segunda (Piaget, 2010, p. 169).

Assim, Piaget mantém uma continuidade entre o jogo e todo o processo de pensamento, uma vez que o jogo é caracterizado uma polarização dos mesmos elementos que constituem o pensamento lógico – é uma polarização a favor da assimilação. Em outras palavras, o jogo é “uma assimilação do real ao eu” (p.167); mas não deixa de ser solidário ao pensamento.

Por fim, é importante buscar as causas estruturais do jogo, isto é, as condições psicológicas da criança que tornam o jogo uma conduta inescapável. Segundo Piaget (2010, p.187), somente o despontar da reversibilidade operatória<sup>23</sup> pode garantir as condições cognitivas para que o sujeito responda objetivamente aos diferentes contextos do real, a partir da conservação das noções do pensamento. Dito isso, é fato que as operações elementares do pensamento se agrupam ao fim da primeira infância, e, antes disso, a criança oscila entre elas: adaptação, ou pleno equilíbrio entre acomodação e assimilação; primazia da acomodação ou primazia da assimilação, através da “assimilação do real ao eu”, quer dizer, do jogo simbólico. Este é, portanto, uma condição vital para o desenvolvimento da criança, uma vez que é coerente com o desequilíbrio e maturação crescente de seu pensamento. O uso do símbolo permite criar uma “verdade subjetiva”, uma vez que não é imposto socialmente como o signo; e tem por objetivo “proteger esse universo [egocêntrico] contra as acomodações obrigadas à realidade comum” (p.189).

---

<sup>23</sup> A reversibilidade diz respeito à capacidade de “rebobinar” operações mentais realizadas, voltando ao ponto de origem que gerou a operação, é desenvolvida plenamente por volta dos 6 ou 7 anos de idade.

### 3.3 O jogo na música e na educação musical

O vínculo entre arte e jogo é mensurável mesmo em uma análise do senso-comum: o jogo possui, em geral, estética, harmonia, organização e técnica. Cultiva a estratégia e, por consequência, a criatividade. Possui vocabulário próprio, termos singulares e regras específicas. A mesma parte do espírito humano dedicada ao jogo dedica-se também à arte. Estas considerações, entretanto, são claramente de viés filosófico e histórico, e existem, no âmbito psicológico, aproximações e afastamentos entre jogo – tal qual descrito por Piaget – e arte. Estas considerações serão abordadas sobretudo no próximo capítulo, condensadas nas considerações de Swanwick acerca do estético e do artístico. Por hora, nos ateremos às aproximações entre os dois campos.

Ao investigar a natureza da expressão poética, Huizinga (2020) sublinha o caráter lúdico que a poesia mantém; ao contrário de outras instituições que se tornaram mais “sérias” e voltadas para fins maiores que elas mesmas, a arte mantém sua integridade em si, e se descola da lógica e da causalidade próprias da “vida comum” (Huizinga, 2020, p. 143). Neste ponto, é válido pensar que a arte, mesmo quando voltada para um fim educacional, de enobrecimento do homem ou um fim comercial, mantém uma integridade por si, fato que justifica poder ser apreciada fora do contexto inicial em que foi concebida.

Os elementos formais da poesia são numerosos e variados [...] Essas estruturas, formas e motivos são-nos de tal modo familiares que não nos interrogamos sobre sua existência e raras vezes pensamos em inquirir qual é o denominador comum que os leva a ser como são e não de outra maneira. Esse denominador comum [...], talvez possa ser encontrado no fato da função criadora a que chamamos poesia ter suas raízes numa função ainda mais primordial do que a própria cultura, a saber, o jogo (Huizinga, 2020, p. 156).

Desta feita, da mesma maneira que o lúdico se embrenha nos próprios fundamentos da poesia, ele se encontra até mais profundamente marcado na música. Os conceitos exaustivamente aplicados à arte musical também dirigem a poesia e o jogo. O caráter metafórico invariável da música aprofunda as raízes entre lúdico e arte; abrigando seus símbolos próprios, mas que evocam as regras primitivas da entonação sem palavras e concomitantemente regras internas altamente teorizadas, a música exige mais metáfora para tocar a esfera do juízo e da lógica cotidiana. A presença das palavras na poesia a aproxima da “vida comum”, o que não ocorre, a princípio, com a música.

Não resta dúvida que o ritmo e a harmonia são fatores comuns, em sentido exatamente idêntico, à poesia, à música e ao jogo. Mas, enquanto na poesia as próprias palavras elevam o poema, pelo menos em parte, do jogo puro e simples para a esfera da ideia e do juízo, a música nunca chega a sair da esfera lúdica. É precisamente devido à sua íntima relação, ou antes, à sua indissolúvel união com a recitação musical que a poesia desempenha uma função litúrgica e social tão importante nas culturas arcaicas. Todo ritual autêntico é obra de canto, dança e jogo (Huizinga, 2020, p. 188).

Na música, esta compatibilidade fundamental é descrita por François Delalande (2019):

[...] na música, o jogo é uma noção crucial: é um meio, mas também é um fim. Sempre consideramos o jogo uma maneira astuciosa de interessar as crianças, [...] porém, neste caso não é somente isso, ele é a própria música. O meio – interessar as crianças por meio da execução – não é diferente do objetivo: interessar as crianças na execução e fazê-las entrar no jogo musical (Delalande, 2019, p. 42).

Delalande (2019) aprofunda a relação em termos que navegam entre os domínios da psicologia e da música. O autor parecia as maneiras de se relacionar com a música com as formas de jogo descritas por Piaget, mostrando como são necessárias à ampliação do conhecimento nas crianças. O paralelo por ele proposto vincula a história do desenvolvimento das linguagens musicais ao desenvolvimento humano; à sua maneira, revela princípios da ontogênese:

O jogo fornece um critério de classificação: há práticas musicais dominadas por uma ou por outra das três funções lúdicas. Algumas enfatizam o aspecto sensório-motor. [...] Outras práticas musicais recorrem mais a um poder de representação. [...] Já as músicas que priorizam as regras são todas as músicas da escrita [...] (Delalande, 2019, p. 50).

Em sua obra, Delalande, então, descreve três tipos de jogos estudados por Piaget ao passo que os relaciona com experiências musicais. O jogo sensório-motor:

[...] Segundo ele [Piaget], o jogo de exercício domina o primeiro período até aproximadamente dois anos. É a experiência sensorial e motora através da qual a criança se adapta ao mundo exterior (Delalande, 2019, p. 44).

O jogo simbólico:

[...] jogo simbólico é uma conduta perfeitamente descrita e bem conhecida pelos pais. É o jogo do “faz de conta”, o jogo que imita o real, que o configura à sua maneira. [...] A música também imita o real. [...] podemos descobrir nas produções musicais certo número de esquemas e de organizações da matéria sonora que possui traços em comum com movimentos encontrados em experiências vividas. Isso quer dizer que a experiência extramusical está presente na música como uma espécie de traço (Delalande, 2019, p. 45).

E o jogo de regras, que se caracteriza pela apropriação dos símbolos [já próximos aos signos de Piaget] de determinada linguagem compartilhada. No nosso estudo específico, “[O jogo de regras na música] é tudo o que se pode constituir uma fonte de prazer na própria aplicação do sistema musical” (Delalande, 2019, p. 47). Para o escopo deste trabalho, não aprofundaremos estas considerações de Delalande para além das aproximações que ele faz entre jogo e música, uma vez que suas considerações de fundo filosófico elucidam questões diferentes da psicologia construtivista piagetiana. Basta-nos, portanto, apenas as considerações mais gerais, enquanto voltamo-nos, agora, para Swanwick.

Finalmente, é a teoria de Keith Swanwick a culminância entre todas essas considerações a respeito das relações entre o jogo em seu sentido mais abrangente, como temos exposto, e o desenvolvimento musical. De maneira muito semelhante ao que propõe Delalande ao parear as formas de jogo com três maneiras da música se apresentar e ser percebida, Swanwick teoriza três formas alicerçais de se relacionar com música e as pareia com as formas de jogo identificadas por Piaget.

Podemos nos relacionar com a arte em uma de três maneiras: como um *formador* [...]; como um *intérprete* [...]; ou como *plateia*. [...] Cada um desses modos tende a ter sua própria propensão essencial entre os elementos lúdicos. *Formar*, “fazer sua própria coisa”, pode ter sobre si um forte senso de assimilação, de brincadeira imaginativa; de criar algo para satisfazer nossas próprias especificações internas. Estar na plateia certamente irá requerer que nos acomodemos ao objeto ou evento: se respondemos positivamente, estamos, até certo ponto, imitando internamente, identificando-nos com seus gestos. Na performance, junto com essa inclinação para a identificação imitativa com a obra, pode também haver uma predisposição para o elemento lúdico do domínio, para o gozo da “virtuosidade” (Swanwick, 1988 [2014], p. 52-53).

Swanwick debate a natureza da música e o jogo de maneira a não apenas parear, mas triangular suas relações tanto com o jogo quanto com os conceitos fundantes da música presentes em sua Teoria Espiral. Desta maneira, o jogo sensorio-motor é relacionado à performance e ao nível dos materiais:

Os conjuntos de materiais são, educacionalmente, inestimáveis na extensão de técnicas, no aguçamento do discernimento e na ênfase de relações específicas. O domínio pode envolver habilidades manipulativas, julgamentos e discriminações perceptivos e, por vezes, lidar com notações [...] (Swanwick, 1988 [2014], p. 54).

O jogo imitativo é associado à apreciação. O ponto-chave desta etapa é perceber a fruição<sup>24</sup> da música a partir de uma propensão a deixar-se transformar e “levar” por aquilo que se ouve. Na apreciação, assim como na imitação, a mente acomoda um novo repertório referente à linguagem artística em questão:

Quanto mais obviamente representativa é uma atividade artística, mais ela se refere a eventos na vida; quanto mais imitativa, possui o que chamo de caráter expressivo. [...] Imitação não é meramente copiar, pois compreende ter simpatia, empatia, identificação, preocupação; envolve que nos vejamos como algo ou alguém diferente. É a atividade pela qual aumentamos nosso repertório de ação e pensamento (Swanwick, 1988 [2014], p. 54-55).

Por fim, o jogo imaginativo é associado à composição e à criação. Nele, o criador utiliza aspectos da linguagem musical e os molda a partir de regras de estruturação interna. Neste sentido, pode-se ainda aprofundar o pareamento de Swanwick, relacionando o jogo imaginativo ao jogo de regras estudado por Delalande. Seguindo a triangulação, este jogo se percebe na teoria espiral a partir da camada da estrutura/forma:

Se o domínio é o elemento do jogo que nos direciona para os *materiais da arte*, e se a imitação está relacionada ao *caráter referencial* ou expressivo da arte, então o jogo imaginativo nos conduziria a enfocar a *estrutura* da arte. Como procurei deixar claro no capítulo anterior, por estrutura quero dizer estabelecer relações entre as coisas, tendências que podem nos guiar com expectativas ou ser interrompidas para nos surpreender e nos deliciar (Swanwick, 1988 [2014], p.55).

Assim, estas três formas alicerçais, já discutidas e aprofundadas no modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) são trianguladas da seguinte maneira: (1) O jogo de *mestria/domínio/sensório motor* é central na *performance*, assim como na lida com os *materiais* musicais; (2) o *jogo imitativo* está fortemente vinculado à *apreciação* e marca presença ao fruir-se do *caráter expressivo* da música; (3) e o *jogo imaginativo* – ou *construtivo*<sup>25</sup> – é o cerne da *criação*, e relaciona-se sobremaneira com o desenvolvimento da noção de *forma*. Dizendo isso, Swanwick não restringe as categorias, mas solidifica suas características. Naturalmente, é fácil pensar, por exemplo, que o *caráter expressivo* e a noção de *forma* também estarão presentes, em maior ou menor grau de acordo com as intencionalidades do intérprete, na *performance*.

Por isso, é importante frisar que tanto Delalande quanto Swanwick ressaltam a perpétua conexão entre todos os tipos de jogos, e todas as formas de relacionamento com a música em uma perspectiva orgânica.

<sup>24</sup> Para mais informações acerca do conceito de fruição, ver subcapítulo 1.2 (Localização epistemológica do projeto), em que utilizamos este conceito conforme consta na BNCC (Brasil, 2018).

<sup>25</sup> Mudança de termos (de imaginativo para construtivo) explicada no subcapítulo 2.4 (Descrição da Teoria).



Sempre houve um trabalho sensório-motor ligado ao gesto instrumental, e uma dimensão simbólica que dava à música seu caráter expressivo. São três pontos de vista de análise que podem ser aplicados a uma mesma peça e que, conjuntamente, descrevem o jogo que é a produção de música. Mas, às vezes, no interior de uma obra ou de uma execução, é um ou outro desses três que se revela mais presente (Delalande, 2019, p. 52).

Assim, ao contrário de Piaget (1945 [2010]), que focaliza a centralidade de cada tipo de jogo em cada estágio da construção de conhecimento, em Delalande e Swanwick esses estágios são simpáticos e aparecem nas diferentes dimensões do trabalho musical, e não apenas em uma ordem cronológica ou etária<sup>26</sup>. Em outras palavras, pode-se dizer que, uma vez equilibrado o pensamento ao fim da primeira infância, esses jogos continuam a povoar o desenvolvimento, agora “reintegrados” ao pensamento equilibrado (Piaget, 1945 [2010], p.175). E aqui podemos interpretar Piaget como confluyente às ideias de manutenção do pensamento simbólico ao longo da vida. Se as classificações do relacionamento com música e os níveis da Espiral funcionam muito bem para deslanchar um processo educativo em artes, escolhendo um deles a partir do qual começar o processo educativo, “uma vez que a atividade seja iniciada, devemos estar procurando por uma forte interação entre eles” (Swanwick, 1988 [2014], p.56).

A breve revisão apresentada traça um panorama profundo do termo “jogo” e objetiva justificar seu uso na educação musical não apenas como uma ferramenta para despertar o interesse dos alunos, uso que por si só já se legitimaria. Na realidade, a ludicidade é um elemento intrínseco à arte e, portanto, à música. Se uma teoria de educação musical não pode se sustentar sem a consideração de aspectos próprios da música (Swanwick, 1988 [2014], p. 12), um procedimento em educação musical também perde credibilidade se não se alinhar aos procedimentos próprios da arte. A partir desta revisão percebemos o quanto a ludicidade é crucial neste ambiente artístico e na construção do conhecimento, cronologicamente – de acordo com a centralidade dos jogos em cada período de desenvolvimento; e contextualmente – em cada forma de se relacionar com objetos artísticos.

---

<sup>26</sup> Talvez venha desta divergência o comentário de Swanwick ao se referir a duas percepções de Piaget – aquele preocupado com delinear rigidamente os processos de construção de conhecimento, e, por isso, estrito a idades específicas e à maturação biológica do intelecto; e aquele preocupado com a forma humana de dar significado ao mundo, em uma interpretação claramente mais livre dos princípios piagetianos, e com que Swanwick parece se identificar mais (ver citação no subcapítulo 2.4).

## 4. O DISCURSO MUSICAL

O presente capítulo versa sobre o terceiro conceito necessário à criação de nossos parâmetros de análise: a ideia de *educação musical enquanto iniciação aos símbolos da música* e de *discurso musical*, presente em várias das publicações de Keith Swanwick (1979; 1982; 1986; 1988 [2014]; 1994; 1999 [2003]). Iniciaremos determinando *o que se define como símbolo para esse autor*, em termos gerais e em termos musicais; em seguida, o que Swanwick entende por *iniciação simbólica* e *discurso musical*.

### 4.1 Os símbolos da música

Ao tratar dos símbolos da música, Swanwick (2003) diferencia-os dos signos:

Por si mesmos, os signos têm possibilidades metafóricas e de comunicação limitadas. Eles tendem a ficar restritos a situações particulares e usualmente provocam respostas claramente previsíveis. Não pensamos *com* eles, e eles não encorajam a reflexão [...] (Swanwick, 2003, p.48).

Assim, para o autor, os signos utilizados na música se articulam com o contexto específico de uma obra musical, e são ressignificados, ampliados, reimaginados. Se a música utiliza de signos ou evoca um gesto, instituição, som, ambiente da vida “real”, ela acrescenta sobre este signo um novo referencial musical, mais livre metaforicamente. Os signos passam a “integrar o vocabulário de formas simbólicas” (p.48).

Esta apropriação do signo o transforma em símbolo, e é muito mais profunda do que simplesmente utilizar um ritmo específico para representar cavalos em uma sinfonia, ou uma corneta para evocar militarismo. Na verdade, o uso do símbolo se apoia primeiro na transferência metafórica em que sons podem ser sentidos como gestos. Depois, estes gestos já não se referem ao movimento cotidiano, mas a uma movimentação expressiva, cênica. É um símbolo de emoção e expressividade. Assim, a música é duplamente simbólica, pois utiliza-se sons que remetem à gestos, e de gestos que evocam expressão, ideias e esquemas: “As notas tornam-se melodias por meio de um processo psicológico pelo qual tendemos a agrupar sons isolados em linhas e frases, ouvindo-as como gestos” (Swanwick, 2003, p. 29).

Ao descrever o jogo simbólico, Piaget (2010 [1945]) também propõe uma diferenciação entre o símbolo e o signo análoga a de Swanwick, ressaltando a predominância dos processos

de assimilação e egocentrismo no primeiro, e de acomodação e socialização no segundo. “Ao passo que o primado da acomodação distingue a imitação e a imagem, o da assimilação explica o jogo e único símbolo “inconsciente” (p.6). Posteriormente, define os termos signo e símbolo:

[...] o “signo” é um significante “arbitrário” ou convencional ao passo que o “símbolo” é um significante “motivado”, isto é, representa uma semelhança com “significado”; com quanto arbitrário, o signo supõe, portanto, uma relação social, como se evidencia na linguagem ou sistema de signos verbais, ao passo que a motivação (ou semelhança entre o significante e o significado) própria do símbolo poderia ser o produto do pensamento simplesmente individual (p.112).

Swanwick chama de *espaço intermediário* o limiar entre a cultura socialmente compartilhada em meios objetivos e a interpretação que cada pessoa faz da cultura. Para o autor, há um espaço de reinterpretção nas trocas simbólicas que fazemos com as outras pessoas e com outros elementos da cultura. Há, em meio a tantos signos, símbolos e discursos complexos, muito espaço para flexibilidade (Swanwick, 2003, p.41).

Por meio da metáfora enquanto maneira de “juntar coisas dissimilares, criar relação onde previamente não havia nenhuma” (Scruton, 1997, *apud* Swanwick, 2003, p.31) é possível reinventar os símbolos. Por meio da metáfora enquanto diálogo entre domínios, é possível enredar as interpretações entre as diversas formas de arte, e entre diversos domínios da vida. O aumento na carga de complexidade com que os processos de metáfora ocorrem faz com que as artes ganhem significados cada vez mais profundos. Swanwick percebe essa complexificação nos termos de sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Primeiro, (1) a metáfora atua no processo de perceber notas enquanto melodias, integrando sons isolados e transpondo-os para o domínio musical, artístico; e mesmo gestual — camada dos materiais. Em seguida, (2) as relações entre esses elementos sonoros transpostos ao domínio da música são percebidas em conjunto e expressivamente, como símbolos de emoções e expressão moldados pelas relações específicas da música — camada da expressão. Em um sentido macrosférico, (3) a forma musical atua também na ressignificação dos símbolos gestuais transpostos em música — camada da forma. Por fim, (4) há o nível metacognitivo. Neste nível, ocorre a valoração da música de uma maneira muito íntima e individual — camada do valor —, e os símbolos passam a significar mais do que representações distantes, e se aproximam do sujeito. Ou melhor, o sujeito se aproxima deles (Swanwick, 2003, p.29-31).

Estas derivações do processo de metáfora explicitam muito dos símbolos da música. Neste trabalho, consideramos como símbolos da música não os elementos que existem apenas no domínio musical, mas justamente aqueles que, vindos de domínios como o movimento, a adjetivação, a imagem, a narrativa, são transpostos para a música a partir dos elementos musicais. As notas e uma melodia específica não são símbolos, mas materiais, signos da música. A partir do instante em que essa melodia é percebida por sua expressividade, ela passa a ser símbolo desta mesma expressão. Uma melodia só é símbolo quando interpretada, quando transformada em gesto, ou palavra, ou sentimento, ou sensação; quando ultrapassa a camada dos materiais musicais. Apoiamos esta afirmação, mais uma vez, em Swanwick<sup>27</sup>:

Vernon Lee sugere que a música poderia ser análoga a esses *schema* (literalmente, os “fantasmas”) de movimentos passados. Na música podemos discernir uma enorme gama de tipos de movimento: busca, retração, junção, expulsão, integração, desintegração, os ritmos de desenvolvimento e crescimento que são fundamentais a todas as formas viventes. O *schemata* de uma reação, uma postura, um conjunto muscular, uma emoção ou um gesto poderia, possivelmente, estar no que Hanslick chama de “formas sonoras” da música e poderíamos, até certo ponto, nos identificar com elas. Não precisamos nos restringir a pensar sobre sentimentos ou estados emocionais particularmente fortes. Toda percepção envolve um elemento de ajuste físico, muscular, uma modificação de posição cinestésica, e qualquer atividade física ou “mental” deixará um rastro postural, incluindo a atividade que denominamos pensar (Swanwick, 1988 [2014], p. 36-37).

O que é revelado pela música, em última instância, é uma trajetória de expressividade não-literal; são evocados estados de espírito e emoções que não se relacionam a uma situação da vida representada em arte. É, finalmente, como um adjetivo sem substantivo sobre o qual recair:

É precisamente por causa de sua não-literalidade, de sua não-explicita, mas profundamente sugestiva natureza, que a música tem tanto poder de nos comover. Não um, mas muitos elementos de experiência podem ser configurados dentro de um simples encontro musical, dando-lhe grande significância (Swanwick, 2003, p. 35).

Esta maneira de encarar o fenômeno musical a partir dos símbolos que ele veicula é ressaltada pelo autor quando descreve o “modo simbólico” de sua Teoria Espiral. Embora saibamos que esta interpretação de música é bastante avançada no Desenvolvimento Musical proposto pelo autor, sua descrição determina de maneira bastante satisfatória um possível objetivo da educação musical:

No nível simbólico, há uma crescente consciência do poder afetivo da música, somado a uma tendência de refletir sobre a experiência e articular algo dessas

---

<sup>27</sup> Deve-se, entretanto, ter em mente que Keith Swanwick não entende a expressividade como um domínio diferente da música, uma vez que está integrada a sua Espiral de Desenvolvimento Musical.

respostas para outros. O compromisso com a música é baseado numa intensidade de sentimento pessoal que é percebido como significativamente único. O modo simbólico da experiência musical é diferenciado pela capacidade de refletir sobre a experiência musical e relacioná-la com uma autoconsciência crescente e um sistema de valores que evolui rapidamente (Swanwick, 1988 [2014], p. 89).

Esta proposta é reiterada em diversas obras do autor:

O caráter expressivo pode abranger referências sociais e associações específicas, embora mais frequentemente consista em abstrações não designadas de movimento, peso e tamanho. Toda resposta à música inclui necessariamente tanto significado delineado quanto inerente, mas é especialmente na camada de caracterização expressiva que o universo de significados que surgem dos materiais sonoros e da forma musical se entrelaça com referências externas, alusões que podem ser bastante explícitas — especialmente na canção — ou abstraídas como propriedades dinâmicas do sentimento, sem objetos representados discerníveis, eventos ou causas situacionais (Swanwick, 1994, p.171. Tradução nossa).<sup>28</sup>

A educação musical consistente, portanto, será aquela que levará o aluno não apenas a identificar materiais e elementos próprios da música, mas também pretende encorajar uma atitude crítica e de significação imaginativa desses elementos. A educação musical consistente mune o aluno com ferramentas para identificar os elementos da música e ultrapassá-los, atribuindo-lhes significado. A seguir, vamos explorar a concepção de Swanwick acerca do que ele entende como um dos princípios da educação musical: *encarar a música como um discurso*.

#### 4.2 Música enquanto discurso – um princípio de Keith Swanwick

O princípio educacional de *encarar a música como um discurso* diz respeito a avivar no aluno o equilíbrio de uma atitude crítica que articule conhecimento compartilhado socialmente e impulsos imaginativos tais quais descritos na subseção anterior. Os elementos musicais deste discurso encaminharão o aluno para o seu aprofundamento simbólico. Assim, o ensino desses elementos intrinsecamente musicais objetiva dispor o aluno de ferramentas para acessar o *valor*, o *significado* deste discurso.

Os materiais sonoros, expressivos e formais funcionam em conjunto, delineando os gestos e os símbolos do discurso musical. Acessar as notas musicais, os intervalos, timbres,

---

<sup>28</sup> No original: Expressive character may encompass social references and specific associations, though it more often consists in undesignated abstractions of movement, weight and size. All response to music necessarily includes both delineated and inherent meaning but it is particularly in the layer of expressive characterisation that the universe of meanings arising from sound materials and musical form is interlaced with external references, allusions which can be fairly explicit—especially in song, or abstracted as the dynamic properties of feeling—without discernible represented objects, events or situational causes.

compassos, ritmos etc., tudo isso serve para informar a primeira metáfora, e explicar a música que soa em melodias, em frases, em gestos. E são justamente as unidades de *caráter fraseológico* as menores unidades significativas em música; para ser uma unidade significativa, o material deve ser interpretado enquanto frase, mesmo que seja um breve inciso. Se, eventualmente, um intervalo é tratado como tema, não é sua qualidade enquanto intervalo que o faz ser assim tratado, mas sua qualidade enquanto tema dentro da estrutura geral da peça – a partir do seu desenvolvimento. O professor não deve, portanto, ensinar música sem considerar a obra, o contexto e as unidades significativas:

Olhar um eficiente professor de música trabalhando é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. A história da música e a sociologia da música são vistas como acessíveis somente por meio de portas e janelas em encontros musicais específicos. É apenas nesses encontros que as possibilidades existem para transformar sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida (Swanwick, 2003, p. 58).

Como atingir tais objetivos? Através da crítica, da análise, e da escuta, do início ao fim. A qualidade de um encontro musical depende, sobretudo, da capacidade crítica, metafórica e imaginativa que o ouvinte tem acerca da obra.

Um professor que se deparar com tal obra vai trazê-la para um contexto crítico analítico e poderia pedir alguma forma de contraste ou transformação, algum elemento de desvio dos repetitivos lugares-comuns do vernáculo. Os elementos essenciais de uma resposta útil são a integridade dos critérios de juízo e a sensibilidade do professor como crítico musical, pois a educação musical formal é, inevitavelmente, crítica musical. A efetividade e a perspicácia dessa crítica derivam, substancialmente, da qualidade dos encontros musicais do próprio professor e da habilidade de refletir sobre eles (Swanwick, 1988 [2014], p.144).

Os objetivos, portanto, giram em torno de familiarizar o aluno com a terminologia, com os símbolos veiculados; mas também giram em torno de treinar as capacidades críticas, metafóricas e imaginativas do aluno e do professor:

A crítica musical em qualquer nível é crucial para o processo da educação formal. A crítica imaginativa é o centro e a característica distintiva dos cursos em escolas primárias, secundárias e em faculdades, e tal atividade crítica não tem de estar num plano altamente teórico, mas ocorrer toda vez que são tomadas decisões ou que se reflete ou se conversa sobre música (Swanwick, 1988 [2014], p. 128).

Assim, combinando as duas ideias – de que a música veicula um repertório simbólico expressivo transposto em seus elementos sonoros; e de que esses elementos, unidos, criam um todo coerente articulado em um discurso *que se pode interpretar* – chegamos ao conceito de *música enquanto discurso simbólico*, isto é, uma concatenação de símbolos – gestos, ideias,

emoções, personagens, movimentos, lembranças, sentidos, esquemas etc. – que se articulam a partir de relações inseridas em uma tradição musical e uma sintaxe musical própria do contexto da obra, que abrem margem para interpretação que extrapola as convenções iniciais e, por vezes, a própria sintaxe estabelecida contextualmente.

Essencialmente, quando nos envolvemos com música e respondemos a ela, estamos expandindo nossos modos de construir e de nos apropriar do mundo através de discurso simbólico: estamos recorrendo às profundas fontes psicológicas de um impulso lúdico universal na exploração e na comunicação de *insights* acerca da condição humana. A música e outras artes compartilham esses processos fundamentais da mente com outras formas simbólicas, tais como a ciência e a filosofia. As qualidades únicas das artes não estão no cultivo de funções mentais ou estados de espírito especiais, e sim na intensidade de sua impressão sensorial, de sua vivacidade expressiva da metáfora e da imagem, na coerência e na concentração de suas apresentações estruturais. Sua inconfundível missão simbólica especial está em celebrar, conscientemente, a vida. Seu valor supremo é aquele compartilhado com todas as formas simbólicas: as artes expandem nosso universo de pensamento e sensações; nos “tiram de nós mesmos”. Fazem isso muito poderosamente, muitas vezes agindo em vários níveis, ao mesmo tempo, contrapontisticamente. Nenhuma comunidade coesa pode ficar sem elas (Swanwick, 1988 [2014], p.99).

Quando se refere ao discurso simbólico, Swanwick não desvincula a música de sua influência cultural. Naturalmente, o espaço intermediário que possibilita a interpretação exige também respeito aos fatos entregues pela cultura. Entretanto, deve-se notar que a pesquisa deste autor é profundamente psicológica e sua concepção de educação musical tende a tocar o âmbito da relação humana com a resposta musical. Desta forma, essa iniciação aos símbolos ganha uma certa autonomia; ao mesmo tempo em que não necessita que o aluno esteja imerso em determinada cultura para entender ou interpretar sua música, também não é isenta de contextualização que o ajude a interpretar uma manifestação cultural por vezes distante dele. Esta concepção tem vantagens, embora possa incorrer em desvantagens e polêmicas também, de acordo com a filosofia educacional desenvolvida pelo contexto de ensino. Discutir estas implicações está distante do escopo deste trabalho, mas temos a intenção de descrever, na análise de conteúdo dos capítulos seguintes, em que medida essas ideias já estão veiculadas nas propostas do livro específico a ser analisado.

As implicações desse princípio – considerar a música enquanto discurso – levam o educador a notar uma dialética entre os significados culturais que a música carrega e a força de um conteúdo interno que abre margem para interpretação. Ao professor cabe tanto transmitir esse conteúdo cultural quanto imbuir o aluno de ferramentas – musicais e imaginativas – para apropriar-se desse espaço intermediário:

O conhecimento musical – embora claramente surja num contexto social – não pode ser permanentemente limitado a um *background* cultural. Se fosse assim, seria impossível entender como alguém poderia responder à música de outras culturas ou tempos de maneira significativa. Devido ao seu poder como forma de discurso, a música consegue, até certo ponto, viajar através do tempo e entre culturas. Nesse sentido, ela possui um grau de autonomia simbólica e pode ser reinterpretada onde quer que chegue e por quem a encontre (Swanwick, 1994, p.170. Tradução nossa).<sup>29</sup>

Portanto, a música possibilita que se amplie a ideia de *imaginação* enquanto uma operação que liga pontos de diversos domínios em um tecido de significado; a dialógica proposta por Swanwick vai ao encontro desta proposição.

A música de qualquer origem cultural pode ter um papel em qualquer currículo, não principalmente como liberação de inibições — uma função para a qual as escolas são mal adaptadas —, mas para obter *insights*; não para provocar uma reação, mas para incentivar uma resposta; não como um sinal de comportamento socialmente controlado, mas como um símbolo de conquista humana e aspiração, independentemente do contexto cultural original; não apenas como uma resposta intuitiva a um ambiente particular, mas com o elemento de análise que caracteriza o artístico. A música faz mais do que nos lembrar e reforçar nossos próprios valores culturais locais — embora isso por si só seja importante; ela nos leva para fora de nós mesmos e amplia nosso alcance (Swanwick, 1994, p. 171-172. Tradução nossa).<sup>30</sup>

Finalmente, o discurso musical proposto por Swanwick leva em consideração a distinção entre estético e artístico. Nesse sentido, enquanto o estético é o estímulo que apela aos sentidos, o artístico está inserido em uma cultura de signos transformados em símbolos, de relações musicais estabelecidas em uma determinada tradição artística que, para ser ressignificada de forma internamente coerente, para ser interpretada no espaço intermediário, necessita de conhecimento vindo da cultura que a originou. Este caso nada mais é do que o desenvolvimento *vernacular* e, posteriormente, o *idiomático* do aluno.<sup>31</sup> Já habituado a certas convenções e relações tonais, por exemplo, terá arcabouço para analisar desvios e ressignificar

---

<sup>29</sup> No original: Musical knowledge — while obviously arising in a social context — cannot be permanently locked into a cultural background. If it were so, then it becomes impossible to see how anyone could ever respond to the music of other cultures or other times in any meaningful way. Because of its power as a form of discourse, music is to some extent able to travel across time and between cultures. To this extent it has a degree of symbolic autonomy and is able to be reinterpreted wherever it lands and by whoever finds it.

<sup>30</sup> No original: Music from any cultural origin may have a part to play in any curriculum, not primarily as the release of inhibitions—a function for which schools are ill-adapted—but to gain insights; not to provoke a reaction but to encourage a response; not as a signal for socially controlled behaviour but as a symbol of human achievement and aspiration, whatever the original cultural setting; not simply as an intuitive response to a particular environment but with the element of analysis that characterises the artistic. Music does more than remind us of and reinforce our own local cultural values—though that itself is important; it takes us outside ourselves and enlarges our range.

<sup>31</sup> Em sua Teoria Espiral, esses modos dizem respeito à uma compreensão mais objetiva de uma tradição musical e compreendem desde o entendimento, mesmo que instintivo, de uma quadratura musical, até a identificação de clichês harmônicos habituais em certo estilo de composição.



padrões identificados em progressões harmônicas, gestos melódicos, contrastes inesperados etc.

[...] a habilidade de compreender e seguir as imagens sonoras em constante mudança que constituem nossa experiência da música requer mais do que poderíamos chamar de uma atitude estética. É necessário ter um histórico de experiência musical anterior que permita a identificação e discriminação de relações sonoras, compreensão das convenções do caráter expressivo e habilidade para trazer ao encontro um senso de estilo e uma compreensão da escala na qual uma peça musical opera, como ela estabelece um conjunto complexo de relações e nos faz especular sobre o que poderá acontecer a seguir.

Formas simbólicas se desenvolvem dentro de tradições de uso, dentro de convenções que dão forma ao pensamento, tornando-o tanto possível quanto compartilhável. Essas convenções musicais são estruturas analíticas bem elaboradas, não os primeiros movimentos intuitivos. Por isso, é importante mover-se do termo geral 'estético' — isto é, conhecimento intuitivo por meio da experiência sensorial — para o 'artístico', no nosso caso, o musical (Swanwick, 1994, p.34. Tradução nossa).<sup>32</sup>

Assim, identificamos como princípio da Educação Musical considerar a música enquanto um discurso que articula conhecimento sociocultural e símbolos desenvolvidos a partir de uma série de relações de cultura e de experiência pessoal, sempre transpostos e elaborados a partir elementos próprios da sintaxe musical de *uma obra específica*. Este discurso, justamente por evocar símbolos, abre espaço para interpretação e imaginação. A base dessas operações de ressignificação é o encontro com obras de arte: só a partir do encontro com a arte o aluno será introduzido tanto a um repertório de símbolos tratados dentro de tradições artísticas quanto a um olhar crítico e imaginativo para interpretar a arte. A obra de arte é sempre singular, a generalização de um estilo ou período da música e a posterior exemplificação – em oposição à experiência singularizada – são traços de um tratamento mecânico, pouco artístico, do conteúdo musical.

Esta proposta de percepção da música enquanto discurso que admite símbolos faz surgir um ambiente especial: é aquele típico do “jogo” e da ludicidade. O ambiente lúdico estipula um *procedimento* de ensino, e pressupõe engajamento, comunicação e imaginação. Se o lúdico

---

<sup>32</sup> No original: [...] the ability to comprehend and follow the changing sonorous images that constitute our experience of music, requires more than what we might call an aesthetic attitude. There has to be a background of previous musical experience that permits the identification and discrimination of sonorous relationships, comprehension of the conventions of expressive character and an ability to bring to the encounter a sense of style and an understanding of the scale in which a musical piece functions, how it sets up a complex set of relationships and gets us speculating about what might happen next.

Symbolic forms develop within traditions of use, within conventions that give form to thought, making it both possible and shareable. These musical conventions are well-worked analytical frames, not the first intuitive stirrings. This is why it is important to move from the general term ‘aesthetic’—that is, intuitive knowledge through sensory experience—to the ‘artistic’, in our case the musical.

está no campo procedimental da didática, o gesto, e os tantos símbolos presentes na música estão no campo dos *recursos* indispensáveis a esse procedimento imaginativo, participativo e significativo. O gesto, sendo lúdico, ativo, e natural à infância, flerta muito amigavelmente com o jogo musical. Neste sentido, o procedimento (jogo) e o recurso (gesto) sintonizam-se na sua origem:

O jogo está na origem da música e é concretizado pela ação. O jogo musical existe quando uma sequência de trabalho abstrata [sic] permite liberação, a partir de fenômenos sonoros concretos e orgânicos, de critérios de semelhanças e de variações; logo, de representar mentalmente o fenômeno (Zagonel, 1992. p. 44).

Desta forma, se o jogo estipula um procedimento, uma relação entre alunos e um “clima” exploratório desprovido de julgamentos, mas bastante sério e engajador; é no gesto – e nos símbolos e representações – que ele pode encontrar material para se desenvolver.

Neste capítulo, buscamos entender as implicações procedimentais de uma abordagem da música enquanto discurso. Agora, buscaremos encadear essa proposta com as conclusões e definições expostas nos capítulos anteriores.

## 5. UM BREVE ALINHAMENTO CONCEITUAL

As considerações feitas nos capítulos anteriores têm como objetivo prover as bases teóricas sobre as quais erigimos a análise de conteúdo dos livros didáticos. Sua finalidade é revelar a presença de dois ambientes cognitivos complementares e fundamentais para a teoria piagetiana e para a teoria de Swanwick: o âmbito cuja primazia está nos processos assimilativos e o âmbito cuja primazia está nos processos acomodativos. Assim, articulamos a seguir os conceitos de (1) expressão (ou caráter expressivo), (2) jogo simbólico, (3) contextualização, (4) educação musical enquanto iniciação aos símbolos da música e (5) discurso musical, de modo a refletir essa complementaridade e dialógica.

Compreendemos que o avanço nas dimensões do criticismo musical – isto é, o desenvolvimento ao longo da espiral – se dá a partir de dois processos continuamente repetidos, como já evidenciado: em uma mesma camada, o avanço do lado esquerdo para o direito se dá pelo impulso de socializar, de acomodar, e em direção ao socialmente compartilhado. Mas entre as camadas, é um impulso individual que transforma qualitativamente um estímulo já desenvolvido e acomodado em novas assimilações:

A primeira fase da expressão musical é um salto imaginativo que consiste em ver a possibilidade de representar a experiência de vida na música. O impulso está no lado intuitivo — como sempre; a intuição é a vanguarda e a expressão musical é a princípio ‘pessoal’, devendo pouco a modelos externos, fortemente assimilatória. Mas isso é rapidamente seguido por uma tendência a se acomodar a padrões e convenções vernáculos ‘lá fora’ no ambiente do discurso musical. A representação passa rapidamente de uma atividade assimilativa bastante espontânea ou ‘pessoal’ para a estilização dessas sombras, de outra forma fugazes, um sinal da crescente ‘regra coletiva’ (Swanwick, 1994, p.97. Tradução nossa)<sup>33</sup>.

Assim, é evidente que gerar possibilidades didáticas em que os saltos pessoais aconteçam é tão importante quanto prover as informações e o repertório artístico para que a intuição se solidifique em um processo cultural. Dentre as diretrizes de ensino de música propostas por Swanwick (2003, p. 57-66), *considerar a música como discurso* parece ser a

---

<sup>33</sup> The first phase of musical expression is an imaginative leap into seeing the possibility of representing life experience in music. The impulse is on the intuitive side — as it always is; intuition is the leading edge and musical expression is at first ‘personal’, owing little to external models, strongly assimilatory. But this is quickly followed by a tendency to accommodate to vernacular patterns and conventions ‘out there’ in the environment of musical discourse. Representation passes quickly from fairly spontaneous or ‘personal’ assimilative activity to the stylisation of these otherwise fleeting shadows, a sign of the growing ‘collective rule’.

abordagem certa para o equilíbrio assimilativo e acomodativo – adaptação – no desenvolvimento musical.

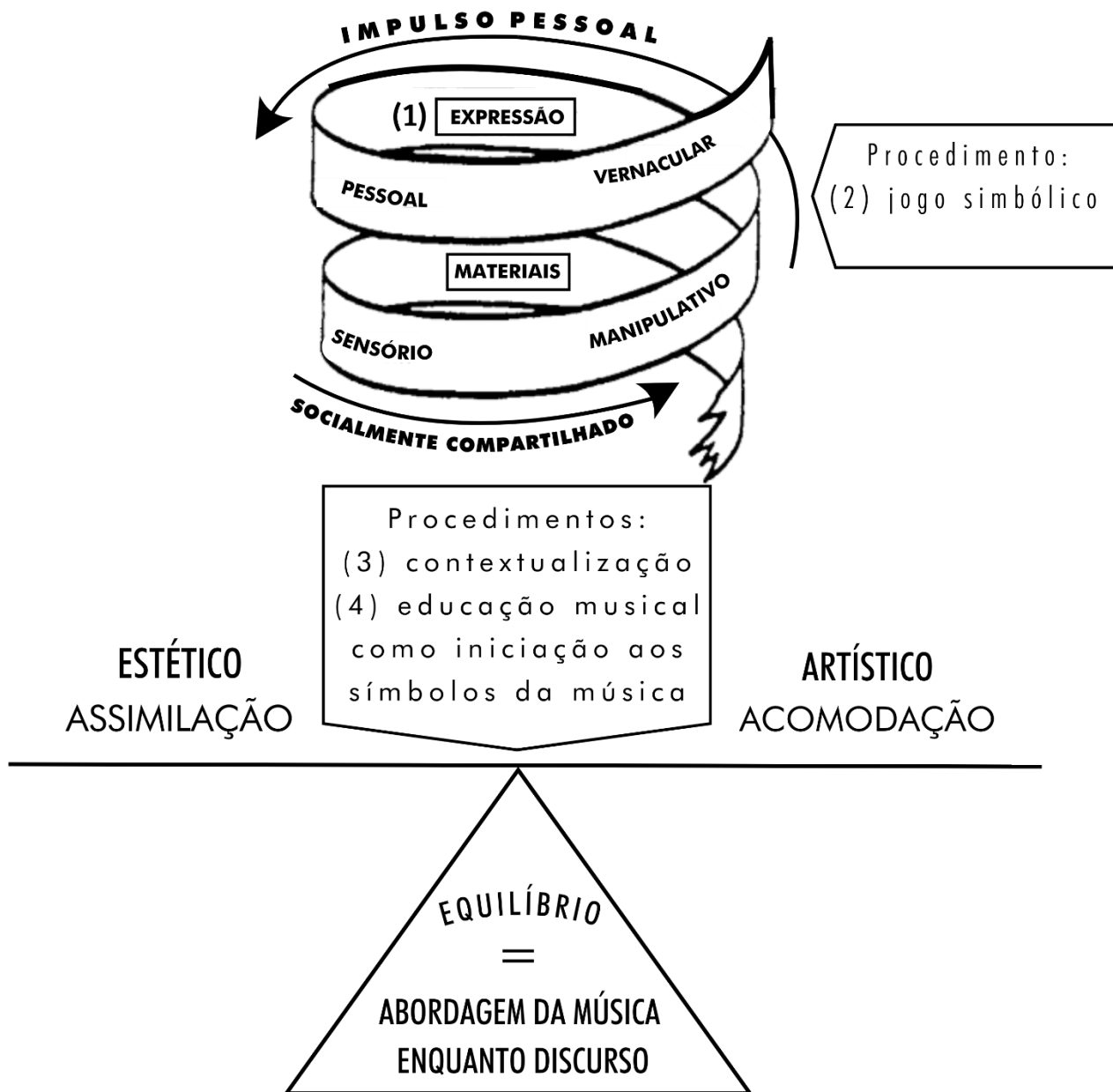


Figura 2 – Modelo de articulação conceitual

A articulação que propomos aqui é que o equilíbrio entre as características assimilativas do jogo simbólico e a sua contrapartida acomodativa, expressa na contextualização e na ideia de educação musical enquanto iniciação aos símbolos da música, gera justamente a harmonia entre o artístico e o estético<sup>34</sup>, e efetivamente resulta da compreensão da música enquanto um

<sup>34</sup> Neste ponto, penso que é importante ressaltar que “artístico” em uma concepção ampla não se opõe à “estético”. Artístico já é, na realidade, o fruto do equilíbrio entre estético e tradicional; o artístico habita já o espaço intermediário de Swanwick (1999). Entretanto, utilizamos este termo aqui em uma acepção mais restrita, tal qual parece ser utilizada por Swanwick (1994), quando o associa ao lado direito da espiral, e não ao equilíbrio entre os

discurso. Mais que isso, o uso de tais procedimentos no ensino de música auxilia no percurso ao longo da espiral, uma vez que possibilita tanto o salto qualitativo pessoal, subjetivo, próprio do lado esquerdo (procedimento de *jogo simbólico*), como provê o aluno com insumos da tradição suficientes para caminhar em direção ao socialmente compartilhado (procedimentos de *contextualização* e de *educação musical enquanto iniciação aos símbolos da música*).

Para esta pesquisa, analisaremos os livros focalizando no trabalho com a camada do caráter expressivo. Naturalmente, o livro trabalha mais camadas e as estimula, mas o nosso enfoque é a expressividade, e buscamos verificar se existe o equilíbrio descrito – entre jogo simbólico assimilativo, e contextualização e repertório artístico, conteúdos acomodativos –, necessário tanto para estimular alunos que porventura se relacionem à camada de *materiais musicais* e precisam de estímulos ao impulso pessoal, quanto aqueles que estão se encaminhando da *expressão pessoal* para a compreensão do *vernáculo*. Por fim, é preciso ressaltar que, apesar do público-alvo do livro ter a faixa etária suficiente para explorar aspectos musicais mais elevados na espiral<sup>35</sup>, muitos têm o primeiro contato didático com a música nesse momento, então é comum os livros para este público trabalharem conceitos e experiências bastante basilares da educação musical.

---

dois lados. Assim, uma acepção de artístico como um elemento objetivo referente à tradição e ao uso mais comum de símbolos, de maneira mais voltada para a esfera objetiva que compõe o espaço intermediário.

<sup>35</sup> Como a série está voltada para alunos a partir do 6º ano, o público-alvo começa aos 10-11 anos e segue até os 14-15 anos. No caso do livro analisado, compreende os alunos do 6º ano.

## 6. A ANÁLISE DOS LIVROS

Neste capítulo, seguiremos com a análise propriamente dita dos livros da coleção *Arte por toda parte* (2022), a edição contemplada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2024. Para que a análise garanta o máximo de imparcialidade e apuro científico, optou-se por utilizar a análise temática de conteúdo, segundo a metodologia proposta pela professora e pesquisadora Laurence Bardin. Assim, as próximas subseções trarão a descrição do método e das ferramentas utilizadas (subseção 6.1), dos documentos analisados (subseção 6.2) e, por fim, dos resultados obtidos na análise de cada livro (subseção 6.3).

O livro analisado e a atribuição dos códigos podem ser acessados no seguinte link:

[https://drive.google.com/file/d/1fDD7ux6DiG5FDwUj9J1NIC4F7qKT5I0U/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1fDD7ux6DiG5FDwUj9J1NIC4F7qKT5I0U/view?usp=drive_link)

### 6.1 A análise de conteúdo segundo Laurence Bardin

A análise de conteúdo é um rigoroso método de pesquisa que, utilizado na pesquisa qualitativa e nas ciências humanas, visa, justamente por seu rigor, contornar possíveis interpretações subjetivas nas inferências acerca de um documento. É um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, 31). Assim, a partir de um instrumental que permite verificar o padrão de recorrência de uma certa ideia em um documento, é possível fazer inferências mais fiéis a esses padrões objetivos. Existe, então, uma confluência entre métodos quantitativos – nos dados estatísticos – e a predominância dos métodos qualitativos na análise destes dados e na atribuição dos códigos. Os tipos de documentos compatíveis à análise de conteúdo são aqueles que veiculam algum tipo de comunicação. No caso dos livros didáticos, existe uma comunicação e uma tendência pedagógica que norteia os autores. Essa tendência pode ser compreendida a partir da leitura das orientações para os professores. Nosso objetivo, porém, é mais específico. Não só buscamos compreender a tendência pedagógica da coleção *Arte por toda parte* (2022), mas buscamos descrever de que modo os conceitos de jogo simbólico, o discurso musical e o trabalho com o caráter expressivo (a partir da Teoria Espiral) estão inseridos nas propostas de atividades aos alunos – a partir dos referenciais teóricos descritos ao longo deste trabalho. Assim, devemos analisar tanto o projeto evidenciado nas orientações como também as propostas implícitas nas atividades. Para isso, recorreremos à compatibilidade do método da análise de conteúdo:

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a Bourdieu passando por Bachelard, querer dizer não à “ilusão da transparência” dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade (Bardin, 1977, p.28).

No caso da presente análise, será utilizada a técnica mais comum descrita por Laurence Bardin (1977), a chamada *análise categorial de conteúdo*, ou *análise temática de conteúdo*. Seus objetivos principais são a *ultrapassagem da incerteza* e o *aprofundamento da leitura*. O primeiro diz respeito à validade da leitura e da qualidade de gerar interpretações generalizáveis; o segundo refere-se à compreensão das camadas e de possíveis subtextos que uma leitura imediata pode deixar escapar.

A inferência objetiva, profunda e válida é o objetivo da análise de conteúdo, que pode ser definida, finalmente, conforme Bardin (1977):

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 1977, p.39).

Bardin ainda define a importância da inferência. Para a autora, esse processo de dedução a partir de vestígios lógicos é o intermediário entre a simples descrição dos dados coletados e a atribuição de significados a esses dados, isto é, sua interpretação. Para que a interpretação não seja subjetiva, faz-se necessário que os dados sejam objetivamente apurados e descritos.

O processo de análise temática de conteúdo exige algumas etapas de tratamento dos dados para análise. São elas: pré-análise; a exploração do material (a partir dos parâmetros de codificação e categorização) e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos (Bardin, 1977, p.95). A pré-análise diz respeito a tornar textual um material imagético ou coletado via gravação e realizar uma leitura flutuante. Ela é importante para possibilitar a decisão sobre a pertinência do material a ser utilizado, e para que se tenha uma ideia geral sobre o documento, podendo-se criar hipóteses e pensar em indicadores para a exploração do material.

Na etapa da exploração do material, a codificação é definida da seguinte forma:

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (Bardin, 1977, p.103).

Para tanto, utiliza-se o conceito de *unidades de registro*, que, nesta análise específica, serão *temas* (manifestos em palavras, frases ou proposições) apreendidos durante a leitura, que possam se relacionar diretamente aos conceitos de jogo simbólico, caráter expressivo e discurso musical. Por *unidade de registo*, entendamos a definição de Bardin (1977): “É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (p.104). Por *tema*, recorreremos também à definição da autora:

o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis (Bardin, 1977, p.105).

As *unidades de contexto*, por sua vez, dizem respeito ao contexto em que esses temas estarão inseridos (p.107): será em enunciado? na proposta de uma atividade musical? relacionado efetivamente aos materiais musicais ou apenas à letra ou ao contexto histórico? Procuraremos desvendar também o contexto em que as unidades de registro aparecem.

Assim, as unidades de registro são codificadas a partir dos temas que englobam. Em seguida, esses códigos são categorizados (p.117). A análise da recorrência frequencial desses códigos e categorias servirá de índice para o objetivo final do trabalho – descrever de que modo o jogo simbólico e o trabalho com o caráter expressivo, estão presentes nas atividades e conteúdos musicais do livro didático de artes *Arte por toda parte* (2022); e verificar se existe equilíbrio entre tais conteúdos e as atividades de contextualização.

## 6.2 A análise aplicada aos conceitos da revisão bibliográfica

Para analisar essa recorrência, os índices e os indicadores foram estabelecidos durante a pré-análise, a saber:



Quadro 1 – Índices e indicadores da pesquisa

ÍNDICES	INDICADORES
1. Presença de atividades que privilegiam associações simbólicas <hr/> atividades de preponderância assimilativa (jogo simbólico)	frequência simples da categoria <i>jogo simbólico</i> nas propostas didáticas do livro e sua proporção em relação à quantidade de atividades musicais
2. Presença de atividades que privilegiam a identificação de caráter expressivo <hr/> estabelecimento de relações a nível de caráter expressivo (Teoria Espiral)	frequência simples do código <i>caráter expressivo</i> e sua proporção em relação à quantidade de propostas pedagógicas analisadas
	frequência simples do código <i>exemplos de análises quanto ao caráter expressivo</i> e sua proporção em relação à quantidade de propostas pedagógicas analisadas
3. A presença do discurso musical dos alunos <hr/> <i>aprendizado significativo a partir de manifestações musicais presentes na vida cotidiana do aluno</i>	frequência simples do código <i>experiências significativas</i> e sua proporção em relação às propostas pedagógicas analisadas
4. Presença de atividades, textos e propostas de introdução aos símbolos musicais <hr/> <i>enunciados de contextualização e formação de repertório artístico</i>	frequência simples da categoria <i>educação musical enquanto iniciação aos símbolos da música</i> nas propostas didáticas e sua proporção em relação à quantidade de atividades musicais
5. Integração crítica entre interpretações subjetivas, identificação dos símbolos artísticos e contextualização	proporção entre a frequência simples das categorias <i>jogo simbólico</i> e <i>educação musical enquanto iniciação aos símbolos da música</i>

Os índices descritos guardam profundo vínculo com as proposições de Keith Swanwick. Primeiro, aferir em que grau o fomento à associação simbólica livre apresenta-se no livro (índice 1) aponta para a importância dada aos processos de proeminência assimilativa, pareados ao jogo simbólico. Então, é central na pesquisa aferir a recorrência de propostas que instiguem a percepção do caráter expressivo (índice 2), isto é, se o procedimento toma partido de ressignificações simbólicas oferecidas pelos alunos (jogo simbólico) e instiga o aluno a ressaltar o caráter expressivo das peças (segundo a Teoria Espiral); ou se é limitado à descrição dos materiais musicais e de uma noção padronizada de forma musical, deixando de lado o estabelecimento de relações expressivas.

No terceiro índice, quisemos evidenciar a importância das aprendizagens significativas a partir da utilização do contexto pessoal do aluno, para tanto, o princípio de “considerar o discurso musical dos alunos” (Swanwick, 2003, 66) está totalmente alinhado, e está reiteradamente presente no livro analisados, como se verá nos resultados. A relação com o jogo simbólico é simples e o discurso musical dos alunos pode ser interpretado de duas maneiras: a primeira diz respeito ao vínculo afetivo e pessoal que cada um tem com um estilo, um cantor ou uma obra específica – e a atribuição simbólica aqui é muito pessoal. A segunda relaciona-se com a forma individual com que cada aluno vai responder aos estilos, cantores, ou obras – aqui, as interpretações de caráter assimilativo também devem ser respeitadas e valorizadas.

Além disso, a contextualização (índice 4) precisa ser compreendida na medida em que aparece enquanto um elemento de reforço ao progresso para o socialmente compartilhado. Assim, o projeto pedagógico da coleção poderá ser ou não caracterizado como uma iniciação aos símbolos musicais; poderá ou não ser caracterizado como uma iniciação propriamente artística, que une aspectos da compreensão simbólica assimilativa própria da interpretação individual do aluno ao estudo e contextualização da música enquanto elemento artístico social, cultural e coletivo.

Por fim, cruzaremos os dados entre as categorias *jogo simbólico* e *educação musical como iniciação aos símbolos da música* (índice 5) para compreender se essas duas dimensões do trabalho artístico estão em equilíbrio na concepção pedagógica da obra.

Os *códigos* utilizados e as *categorias* às quais eles pertencem estão discriminados no quadro a seguir, bem como as duas *unidades de contexto* utilizadas neste trabalho.

Quadro 2. Categorias, códigos e unidades de contexto

Categorias	Códigos
Jogo simbólico	Abertura às associações simbólicas
	Estética
	Experiências significativas

Caráter expressivo	Caráter expressivo	
	Exemplos de análises quanto ao caráter expressivo	
Educação musical como iniciação aos símbolos da música	Repertório artístico	
	Contextualização	
	Crítica	
Unidades de contexto		
Orientações pedagógicas	Gerais (na primeira parte do livro do professor)	
	Específicas (na segunda parte do livro do professor – acompanham as propostas didáticas)	Orientações pedagógicas específicas + enunciados do livro do aluno = <b>Propostas pedagógicas</b>
Enunciados do livro do aluno		

É importante descrever a que tipo de enunciado se refere cada código, a fim de justificar sua atribuição ao longo da análise.

Na categoria *jogo simbólico*, o código *abertura às associações simbólicas* diz respeito a enunciados que valorizem processos cognitivos de primazia assimilativa, isto é, interpretações do material musical que provêm mais de associações subjetivas do que do contexto artístico em que a manifestação musical está inserida. Já *estética* refere-se a enunciados que instiguem e valorizem interpretações intuitivas movidas pela primazia da resposta sensorial imediata aos estímulos musicais. Por fim, *experiências significativas* associa-se à abertura ao simbolismo, mas relaciona-se com a valorização de experiências, repertórios e interpretações que reflitam o contexto cultural já vivenciado pelo aluno, mas muitas vezes ainda não estudado, ou criticado. É atribuído a enunciados que oportunizem a interpretação sobre obras de um contexto musical já conhecido.

Na categoria *caráter expressivo*, o código homônimo é atribuído a enunciados que encorajam o aluno a compreender a música em termos de expressividade, utilizando-se de

vocabulário atributivo (adjetivos, metáforas, comparações com outras artes etc.). Complementar a este código, há o de *exemplos de análises quanto ao caráter expressivo*, constituído por textos ou citações em que exemplifiquem ao aluno interpretações quanto ao caráter expressivo do material musical.

Na última categoria, *educação musical como iniciação aos símbolos da música*, o código *repertório artístico* associa-se a enunciados que garantam ao aluno conhecer termos técnicos próprios da música ou repertório musical novo. Outro código é *contextualização*, correspondente a enunciados que inserem a prática musical em um período histórico, estética, espaço geográfico e/ou ideologia. Por fim, o código *crítica* é concernente aos enunciados que propõem ao aluno articular suas interpretações individuais entre si; ou articular os conhecimentos artísticos e os contextuais, um com o outro; ou mesmo articular as interpretações subjetivas e seu conhecimento objetivo acerca de dado material musical.

Desta forma, fica descrita a metodologia utilizada para a análise do material didático. Nos capítulos seguintes, vamos descrever o material utilizado para a análise e exporemos os resultados da leitura com a aplicação dos instrumentos da análise temática de conteúdos no primeiro livro da coleção *Arte por toda parte* (2022).

### 6.3 Unidade de contexto – Orientações pedagógicas gerais

Destas orientações pedagógicas voltadas ao professor, foram analisadas as páginas VI até LXXXI (seis até oitenta e um); com exceção apenas do intervalo de páginas que trabalha orientações específicas para cada linguagem artística em que a música não é abordada, a saber, as páginas LI até LXX (cinquenta e um até setenta). Não havendo nesta seção propostas pedagógicas sobre que basear os outros índices, a análise desta seção limitar-se-á ao índice 5, que mede a integração crítica entre interpretações subjetivas, identificação dos símbolos artísticos e contextualização. Neste sentido, os gráficos 1 e 2 têm objetivo de estabelecer as categorias categoria *educação musical como iniciação aos símbolos musicais* e *jogo simbólico*, para que o índice 5 seja expresso no gráfico 3.

Assim, temos a recorrência dos códigos em cada uma destas duas categorias. Os três gráficos que se seguirão indicam um certo equilíbrio entre as duas categorias e entre os códigos das categorias. [OBJ]

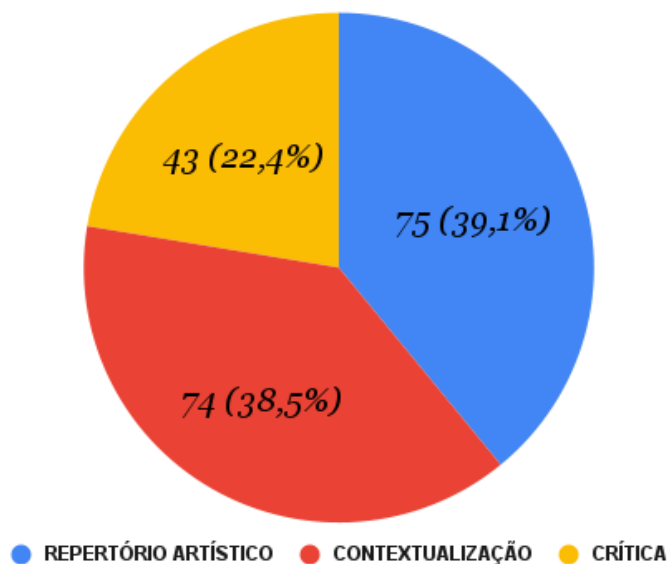


Gráfico 1. Códigos da categoria *educação musical como iniciação aos símbolos musicais* – nas orientações pedagógicas gerais

No primeiro, pode-se perceber que *contextualização* e *repertório artístico* equilibram-se perfeitamente, e, de fato, muitas vezes ocorrem juntos, num mesmo enunciado. Ao mesmo tempo que se trabalha um conceito musical ou obra musical, busca-se contextualizá-los histórica e culturalmente. O código *crítica*, que evoca a articulação feita pelo aluno entre dois ou mais códigos, é menos presente. Este resultado nos parece coerente, uma vez que, em geral, quando ocorre o código *crítica* é comum ocorrer também os outros dois, visto que *crítica* trabalha justo a articulação entre códigos; mas, quando os outros códigos ocorrem, não necessariamente ocorre o código *crítica*. O seu aparecimento 43 vezes ao longo de cerca de 60 páginas mostra que o termo é, sim, recorrente.

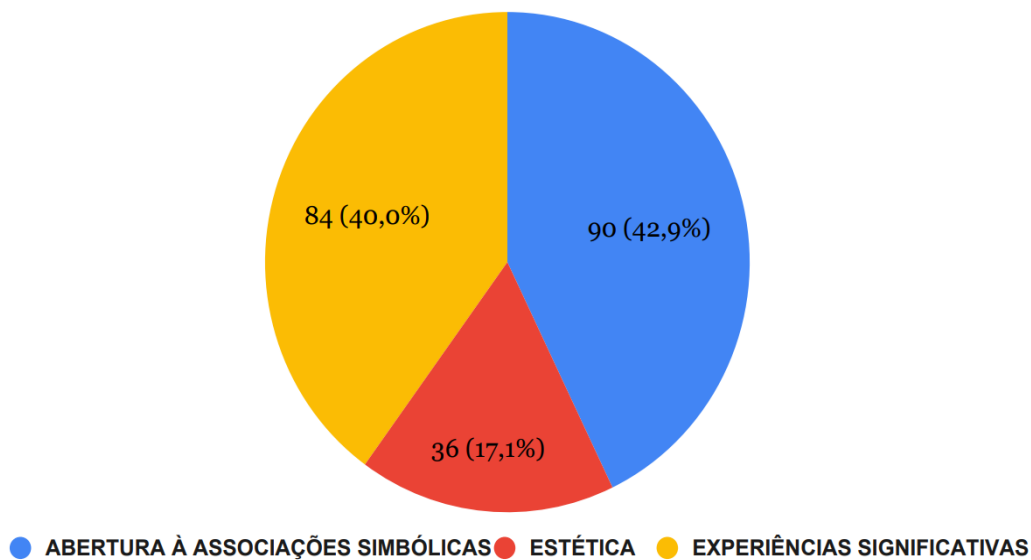


Gráfico 2. Códigos da categoria *jogo simbólico* - nas orientações pedagógicas gerais

No segundo gráfico, acerca da categoria *jogo simbólico*, percebemos que o código *estética* é menos usual. Este índice vai refletir na categoria *caráter expressivo*, que também foi preterida em relação a outras. Na realidade, a tendência geral encontrada no livro é que são as rodas de conversa propostas pelas orientações que mais dão ensejo ao jogo simbólico (onde mais se encontra o código *abertura às associações simbólicas*), pois permitem a interpretação individual dos alunos antes mesmo de uma contextualização mais profunda. Além disso, o código *experiências significativas* é o que garante a alta frequência desta categoria; entretanto, deve-se pensar que, qualitativamente, este código se encontra já no limiar do jogo simbólico, pois considera também as músicas que culturalmente os alunos têm costume de ouvir, e que por isso têm forte significado individual. A expressão máxima do jogo simbólico estaria justo no código *abertura às associações simbólicas*, e as respostas estéticas seriam exatamente as mais individuais possíveis, em contraposição a respostas já artísticas.

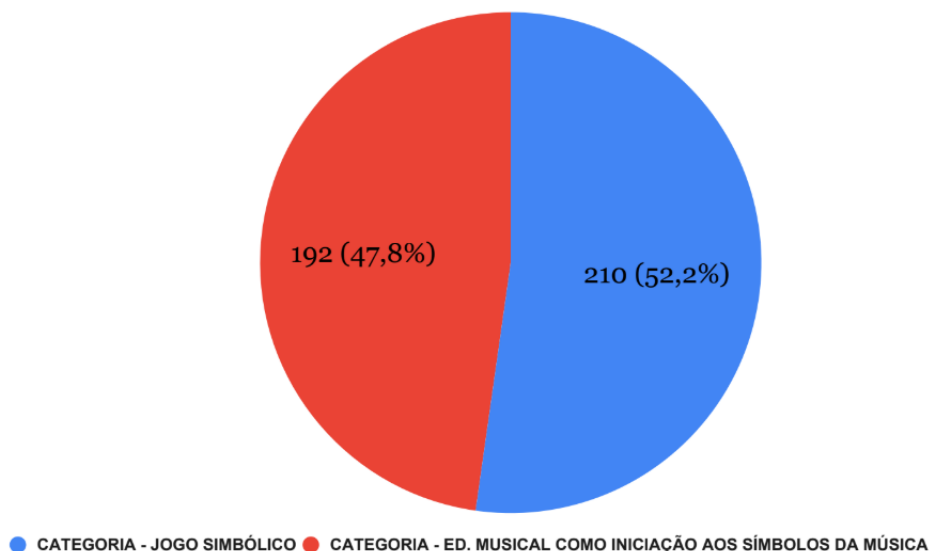


Gráfico 3. Proporção entre as categorias - nas orientações pedagógicas gerais

O terceiro gráfico mostra a proporção entre as duas categorias. Indica que, segundo as orientações pedagógicas, na filosofia educacional que deve guiar o professor de artes, a individualidade do símbolo e a objetividade da tradição e da história devem andar em equilíbrio.

A categoria *caráter expressivo* não ensejou um gráfico, pois apenas o código *caráter expressivo* foi identificado (e apenas 27 ocorrências), sem nenhuma que se encaixasse em *exemplos de análises quanto ao caráter expressivo*.

#### 6.4 Unidade de contexto – Propostas pedagógicas

A análise que se segue considerou os enunciados do livro do aluno e os complementos das orientações específicas do livro do professor enquanto unidades de contexto intimamente relacionadas. Afinal, espera-se que o professor complemente com as suas indicações as propostas do livro do aluno. Assim, a análise de recorrência considera estas duas unidades de contexto ao mesmo tempo, chamando-as de *propostas pedagógicas*. Além disso, percebemos uma correspondência sólida entre cada título da sessão e o que chamamos de proposta pedagógica. Assim, embora existam subtítulos que tragam contextualização seguida de prática (ex. contextualização na página 27 e prática na página 28), formam uma só proposta pedagógica, e constituem, para fins dessa análise, uma unidade a ser utilizada nas proporções entre recorrência de termos e na contabilização do número de propostas.

Uma das características mais marcantes desta coleção é o uso de múltiplas linguagens artísticas em uma mesma proposta e num mesmo enunciado. Assim, buscamos selecionar as propostas pedagógicas mais relevantes para se analisar a partir da evidenciação dos conteúdos que os próprios autores fazem nas orientações pedagógicas dos livros, na guia *temas e conceitos em foco*. Assim, todas as propostas que focalizam temas e conceitos musicais foram analisadas, mesmo aquelas que são nomeadas em referência a outras linguagens. Ao todo, portanto, 43 propostas foram analisadas minuciosamente.

Quadro 3. Propostas pedagógicas

<i>Atividades musicais analisadas – Arte por toda parte (2022) – vol.1 (6ºano)</i>		
Nº da proposta	Unidade 1 – Arte e vida	Páginas
Proposta 1	Abertura	8-9
Proposta 2	Capítulo 1 – A minha, a sua, a nossa arte	10-11
Proposta 3	Venha! Olhar / Venha! Escutar e cantar	12 -13
Proposta 4	Tema 1 - Mensagens na arte	15
Proposta 5	Mais de perto – Olhar, cantar e dançar	20
Proposta 6	Oficina – Dança	28
Proposta 7	Tema 2 – Sensações e poéticas	29
Proposta 8	Criações e interpretações	30-31
Proposta 9	Mundo conectado	32-33
Proposta 10	Mais de perto	34
Proposta 11	Oficina – música	35-36
Proposta 12	Oficina – artes integradas	37
Unidade 2 – Povos arteiros		



Proposta 13	Abertura	62-63
Proposta 14	Capítulo 2 – Brasil plural	82-83
Proposta 15	Venha! Se expressar / Venha! Cantar	84-85
Proposta 16	Tema 2 – Iguais e diferentes	94 -95
Proposta 17	Mundo conectado	96
Proposta 18	Mais de perto	97
Proposta 19	Oficina – música	98-99
Unidade 3 – Raízes		
Proposta 20	Abertura	102-103
Proposta 21	A terra dos curumins e cunhantãs	108
Proposta 22	Oficina – dança	128-131
Proposta 23	Capítulo 2 – Caravela	132-133
Proposta 24	Tema 1 - Artes que se encontram	138-139
Unidade 4 – Arte e povo		
Proposta 25	Abertura	158-159
Proposta 26	Capítulo 1 - Sementes	160-161
Proposta 27	Sementes da África	164
Proposta 28	Mundo conectado	176
Proposta 29	Capítulo 2 - O reino	180-181
Proposta 30	Venha! Dançar / Venha! Cantar	182-183
Proposta 31	Brincante	184-185

Proposta 32	Tema 1 – Histórias dançadas e cantadas	186
Proposta 33	Mundo conectado	187
Proposta 34	Mais de perto	188
Proposta 35	Oficina – Dança	189
Proposta 36	Processo de criação	190-191
Proposta 37	Tema 2 – Reinos e ritmos	192
Proposta 38	Mundo conectado	193
Proposta 39	Mais de perto	194-195
Proposta 40	Oficina – Música	196-197
Proposta 41	Processo de criação	198-201
Proposta 42	Processo de criação	202-203
Proposta 43	Registros e avaliações [acerca do estudo completo do livro]	204-205

A princípio, analisaremos as recorrências dos códigos em cada categoria:

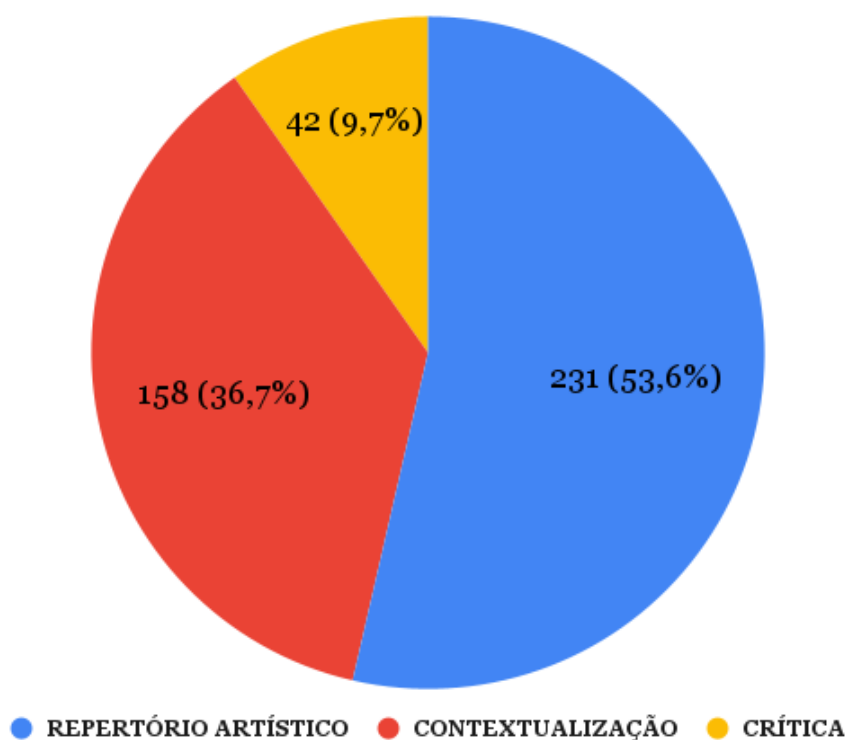


Gráfico 4 - Códigos da categoria *educação musical como iniciação aos símbolos da música* – propostas pedagógicas

De maneira próxima ao gráfico equivalente da unidade de contexto anterior (orientações pedagógicas gerais – gráfico 1), repertório artístico e contextualização quase se equilibram, mas há preponderância de atividades de repertório artístico. As propostas de articulação, indicadas por *crítica*, entretanto, parecem muito desproporcionais. Este código é fundamental para a interação entre as dimensões do conhecimento em música, e parece bastante preterido nesta categoria.

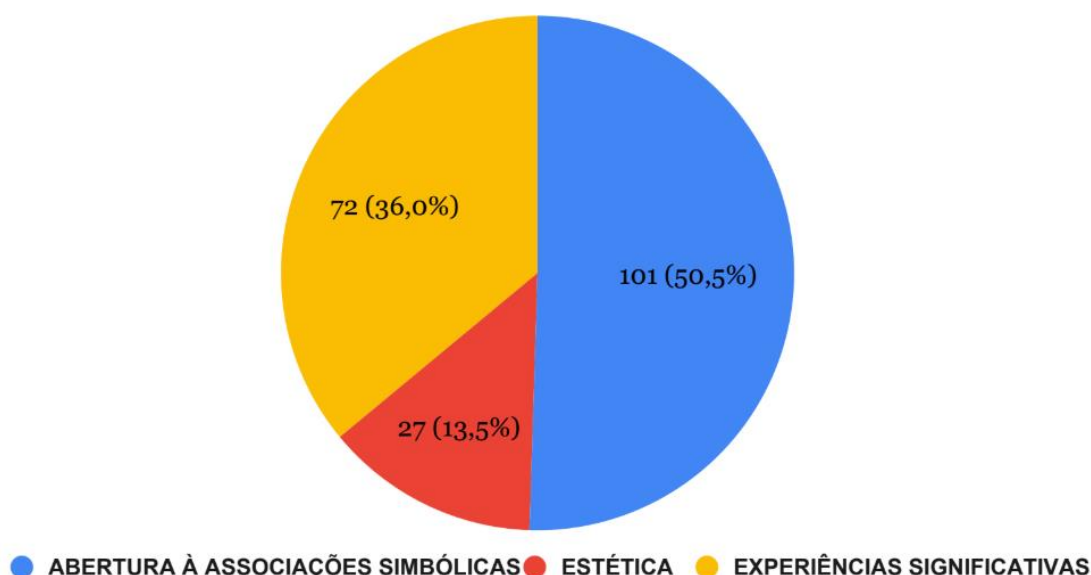


Gráfico 5. Códigos da categoria Jogo simbólico – propostas pedagógicas

Uma das grandes surpresas encontradas nesta pesquisa diz respeito ao gráfico 5. Nele, percebemos que a abordagem dos percursos didáticos<sup>36</sup> (muito bem representada na abertura de cada unidade), gera muita liberdade associativa aos alunos. As rodas de conversa e as perguntas de caráter pessoal ao longo de todo o livro também auxiliam a destacar a *abertura às associações simbólicas* na categoria. Esta liberdade é mais presente na unidade de contexto das propostas do que nas orientações gerais, o que é bastante positivo. A recorrência deste código, o mais representativo do jogo simbólico, demonstra a importância da percepção individual do aluno. O código *estética* ainda é preterido em relação aos outros; talvez a explicação se dê pelo fato de que as respostas simbólicas são muitas vezes geradas por uma discussão verbal encorajada pelo professor, e menos a partir de estímulos sonoros, embora haja faixas de áudio ao longo da obra. Os estímulos visuais, por exemplo, têm muito mais primazia do que os sonoros, pois povoam cada página do livro. A análise da letra de canções também ganha destaque, em oposição à uma análise expressiva referente à articulação da letra com os materiais musicais, esta menos presente. O código *experiências significativas* continua

<sup>36</sup>Para uma definição de percurso didático: “Cada abertura de Unidade, retratada em duas páginas, são apresentados, de forma orgânica, termos e imagens que fazem parte do universo da arte e que são trazidos neste momento inicial para propor ao professor que crie caminhos para investigar, junto aos estudantes, esses termos e essas produções artísticas. No entanto, ao olhar para essas páginas que abrem a Unidade, o professor e os estudantes podem estabelecer outras relações e contextualizações, já que esta cartografia está aberta, podendo provocar vários percursos didáticos para potencializar os conceitos aqui propostos” (FERRARI [et al.], 2022, p.IX).

recorrente, mas está em contato direto com a preocupação de contextualização cultural, e por vezes diz menos respeito a interpretações individuais do que à essa contextualização cultural.

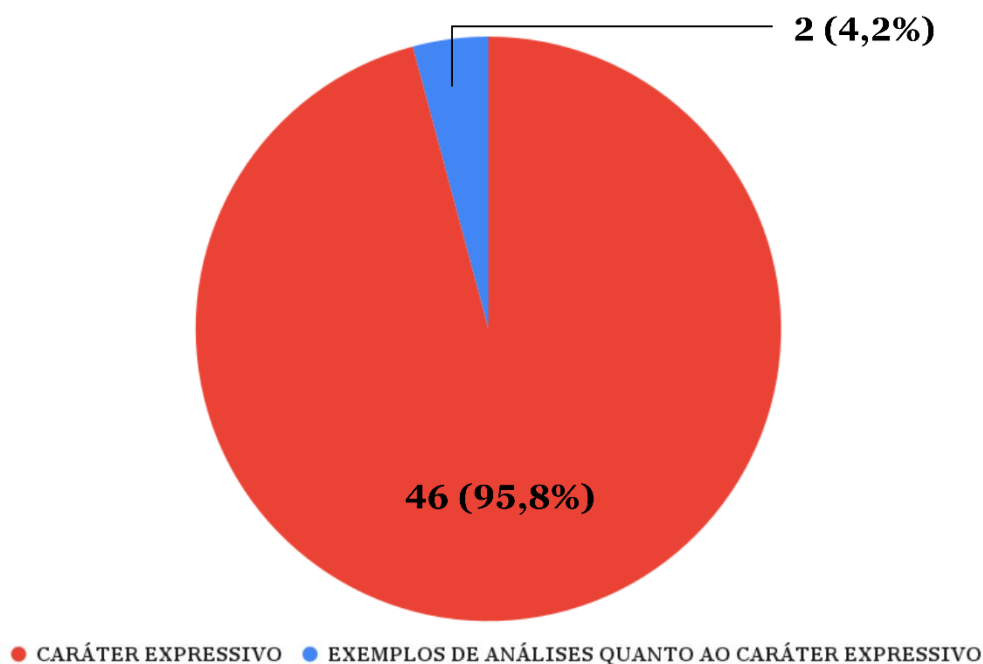


Gráfico 6. Códigos da categoria *caráter expressivo*

Já os códigos da categoria *caráter expressivo* apresentaram poucas recorrências. Dentre as propostas presentes no livro que estimulam o trabalho com *caráter expressivo*, destaca-se o uso do conceito “poética” para designar uma passagem entre símbolo individual e expressão em arte a partir das materialidades de cada linguagem artística. Outra abordagem que se destacou foi o uso simultâneo de diversas linguagens artísticas, que abrem espaço para interpretações expressivas da música em termos de dança, desenho, encenação e palavra, em uma ligação imediata à abertura a associações simbólicas. Encontrou-se apenas dois exemplos de análise quanto ao *caráter expressivo* (humilde fatia azul do gráfico 6). Naturalmente, o incentivo a essa dimensão da espiral pode gerar exemplos de análises nesse sentido por parte do aluno, mas, no material em si, esse código mal existe. Transcrevemos, a seguir, um destes exemplos de análise quanto ao *caráter expressivo*:

São diferentes possibilidades e potencialidades poéticas a serem exploradas em momentos de nutrição estética, tanto nas mensagens das letras como nos elementos melódicos, harmônicos e rítmicos de uma música. No fragmento da canção apresentada, um sentido poético pode ser destacado: não se trata apenas de cantar e gritar a palavra “cor”; trata-se do fato de o próprio canto (e grito) “espalhar” cor, como um som que ressoa no ar. Com base nisso, é possível conversar com os estudantes sobre a “sinestesia”, perguntando, por exemplo, como eles percebem a ativação da memória e de sensações ao ver imagens, ler

palavras, sentir um aroma, ouvir sons etc. Em “Amarelo, azul e branco”, as artistas poetizam o território onde cresceram, o estado de Tocantins [...] (FERRARI [et al.], 2022, p.28).

Analisadas as recorrências dos códigos em relação às categorias, trataremos, agora, dos índices propostos. Analisaremos o índice 1 e o 4 conjuntamente.

Quadro 4. Índices 1 e 4

<p>1. Presença de atividades que privilegiam associações simbólicas</p> <hr/> <p>atividades de preponderância assimilativa (jogo simbólico)</p>	<p>frequência simples da categoria <i>jogo simbólico</i> nas propostas didáticas do livro e sua proporção em relação à quantidade de atividades musicais</p>
<p>4. Presença de atividades, textos e propostas de introdução aos símbolos musicais</p> <hr/> <p><i>Enunciados de contextualização e formação de repertório artístico</i></p>	<p>frequência simples da categoria <i>educação musical enquanto iniciação aos símbolos da música</i> nas propostas didáticas e sua proporção em relação à quantidade de atividades musicais</p>

No gráfico a seguir, percebemos a primazia da iniciação aos símbolos da música sobre os jogos simbólicos. Neste sentido, pode-se caracterizar o jogo simbólico como segundo ponto focal da proposta pedagógica do livro, sob a ótica desta pesquisa; e a iniciação aos símbolos da música como o principal foco.

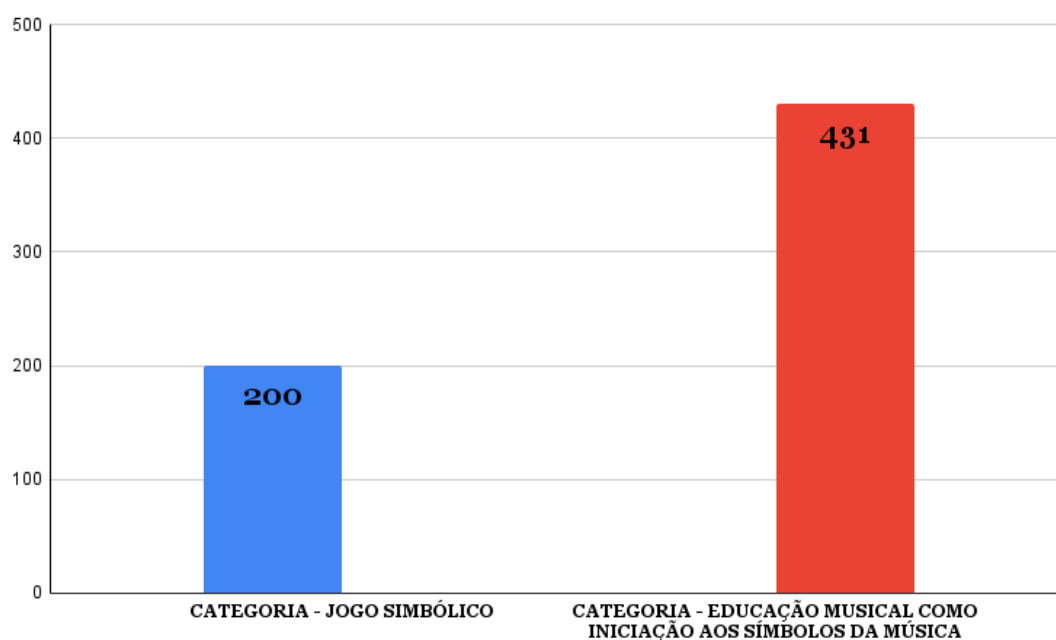


Gráfico 7 – Relação entre as categorias (recorrência ao longo das propostas)

Os índices 2 e 3 podem ter seus indicadores comparados em um único gráfico.

Quadro 5. Índices 2 e 3

<p>2. Presença de atividades que privilegiam a identificação de caráter expressivo</p> <hr/> <p>estabelecimento de relações a nível de caráter expressivo (Teoria Espiral)</p>	<p>frequência simples do código <i>caráter expressivo</i> e sua proporção em relação à quantidade de propostas pedagógicas analisadas</p>
<p>3. A presença do discurso musical dos alunos</p> <hr/> <p><i>aprendizado significativo a partir de manifestações musicais presentes na vida cotidiana do aluno</i></p>	<p>frequência simples do código <i>experiências significativas</i> e sua proporção em relação às propostas pedagógicas analisadas</p>

São analisadas as frequências de códigos, não de categorias, uma vez que se percebe a influência destes códigos na caracterização das categorias. Assim, caso o livro carregasse mais códigos voltados para *exemplos de análises quanto ao caráter expressivo*, a tendência da categoria mudaria. Entretanto, este código, como já se mostrou, é quase inexistente. Da mesma forma, a alta presença do código *experiências significativas* mostra a importância dada à utilização de músicas e conhecimentos já presentes no contexto do aluno, não apenas a preocupação de trazer repertório novo para as aulas.

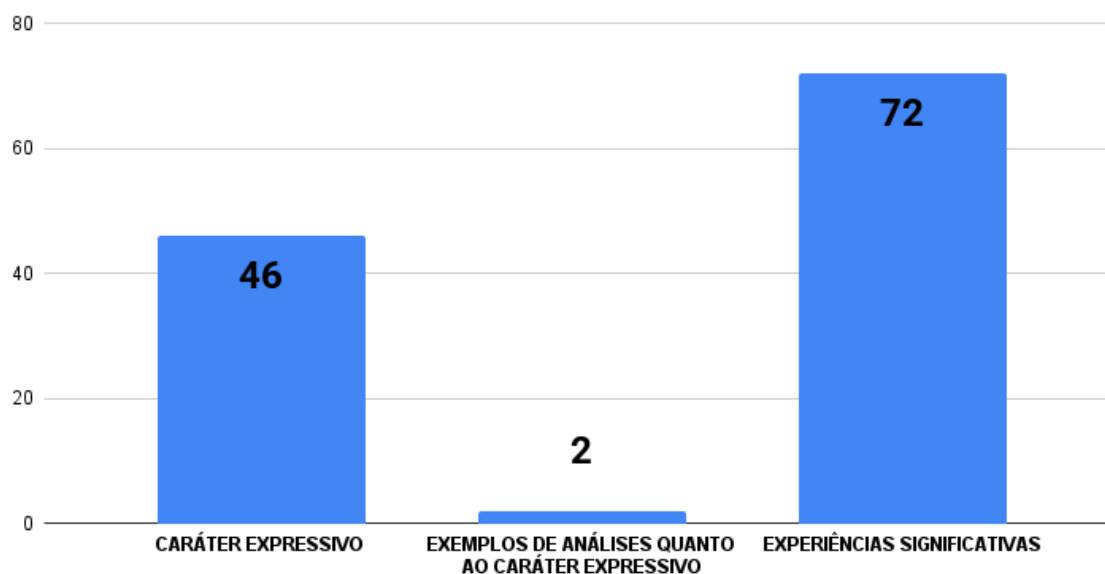


Gráfico 8 – Relação entre alguns códigos importantes (recorrência ao longo das propostas)

O último índice tem informações semelhantes às aquelas já mostradas, mas é possível comparar a presença das duas categorias, o que reforça a predominância da contextualização na caracterização do livro analisado.

Quadro 6. Índice 5

5. Integração crítica entre interpretações subjetivas, identificação dos símbolos artísticos e contextualização	proporção entre a frequência simples das categorias <i>jogo simbólico</i> e <i>educação musical enquanto iniciação aos símbolos da música</i>
---	---

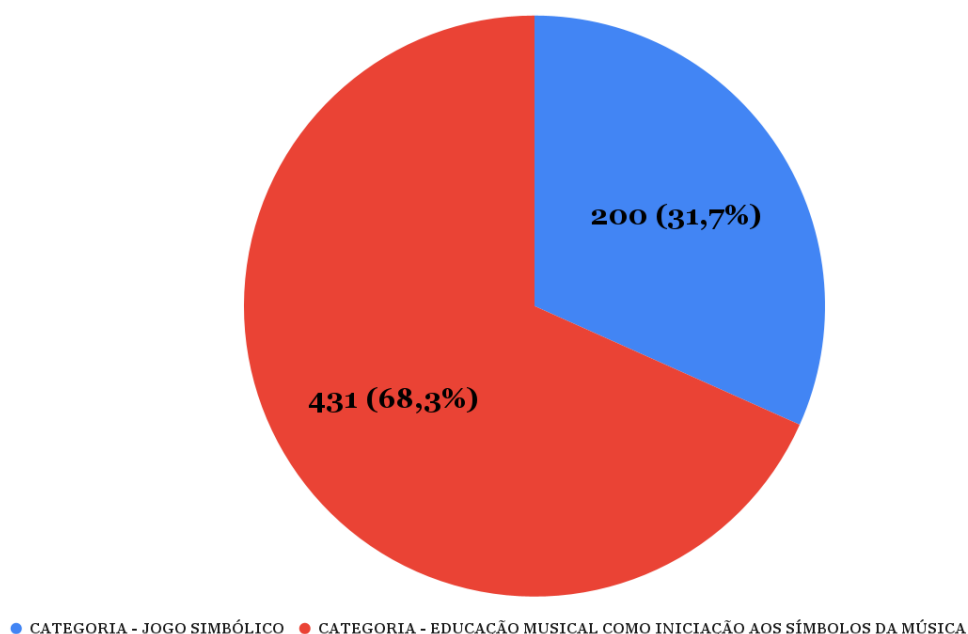


Gráfico 9 – Proporção entre as categorias – nas propostas pedagógicas

O gráfico ajuda na compreensão de que, apesar de haver muitos códigos relacionados ao jogo simbólico no âmbito de apenas 43 propostas pedagógicas, o número de códigos referentes ao lado mais objetivo do ensino da arte os supera em muito. Assim, pode-se definir o livro como preocupado com as duas esferas do conhecimento em arte, objetiva e subjetiva, mas que ainda assim privilegia a primeira. No último capítulo, procuraremos tecer as considerações finais, articulando os resultados aqui descritos à revisão teórica exposta ao longo do trabalho.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu impelido pelo encontro entre a minha formação tradicional em música, a prática de magistério e as formações pedagógicas em que tomei parte ao longo dos últimos anos; nesta convergência, comecei a intuir quanto à abertura para interpretações subjetivas dos fatos musicais, e como inseri-la num contexto coerente de conhecimentos musicais compartilhados. A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick solidificou essa intuição, e sua percepção de música enquanto discurso sedimentou as bases pedagógicas para meu trabalho profissional e mesmo para minha relação com a música. Restava embasar as minhas percepções quanto ao simbolismo presente nestas interpretações individuais, e foi com o trabalho de François Delalande e Jean Piaget que pude articular e conciliar estas três esferas conceituais: (1) Caráter expressivo conforme a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick; (2) Jogo simbólico; e (3) Música enquanto Discurso.

Estes critérios formam entre si um equilíbrio, o mesmo citado por Fernandes (1998), entre “[...] educação musical receptiva e criativa” (p.55). E garantem uma educação artística plena de individualidade e coletividade, equilibrada entre criatividade pessoal e informação contextual e artística. Permitem o ponto de encontro entre estético e artístico, este último gerado pelas equilibrações cognitivas, conforme definidos no capítulo 4.

Ora, critérios assim, tão fundamentais à educação artística, podem e devem ser utilizados para analisar materiais didáticos e suas proposições. Longe de se pretender analisar a qualidade e a validade dos materiais didáticos escolhidos, buscou-se caracterizá-los a partir deste referencial teórico. Sabe-se que cada material tem seus objetivos e contexto de produção, e justamente por isso é importante dispor de ferramentas para analisá-los frente ao repertório conceitual que se tem como importante. Desta maneira, pode-se descobrir quais propostas são mais ou menos alinhadas com a concepção que desenvolvemos sobre Educação Musical, selecionando quais destas propostas serão utilizadas; não pelo maior ou menor valor de um material, mas por sua qualidade de potencializar as concepções pedagógicas de um contexto de ensino – formado por professor, aluno, época, instituição etc.

Escolhemos como metodologia a análise temática de conteúdo conforme sistematiza Laurence Bardin (1977 [2010]). Assim, criaram-se códigos e categorias que dessem conta não

de tudo que há no livro, mas sobretudo que identificassem no livro as proposições teóricas que inferimos como importantes. Esta forma de análise nos permitiu apreender as propostas do livro com mais segurança e cuidado.

Quanto à Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, descrevemos o trabalho de Swanwick enquanto uma competente e bem aceita produção que conecta os eixos da psicologia das respostas à música, da filosofia da arte e da educação. A Teoria Espiral é o mais claro exemplo de um emaranhado de proposições plenamente articuladas ao longo da sua carreira, revisitadas e experimentadas por diversas pesquisas além das suas próprias.

O jogo simbólico, por sua vez, é caracterizado a partir dos estudos de Jean Piaget (1945 [2010]). Composto de variadas etapas, constitui a primazia do pensamento infantil já nos primeiros anos de vida, e seu governo enfraquece conforme a criança se insere em um mundo aculturado e contextualizado. É, entretanto, a origem dos símbolos inconscientes, da interpretação simbólica da arte e da criatividade, e não se extingue no pensamento adulto. Repetindo a definição mais elementar de jogo simbólico, ele caracteriza-se pela presença preponderante do símbolo nas operações psicológicas. A ideia de símbolo diz respeito à representação de um objeto ausente e à deformação egocêntrica deste objeto. Assim, o jogo simbólico reforça uma assimilação da realidade a partir de parâmetros mais individuais do que sociais, e que se socializam cronologicamente no correr de suas fases.

O discurso musical é, antes de tudo, uma abordagem nas relações com a música. Para compreendê-los, Swanwick (1999 [2003]) o articula com as dimensões individual e coletiva de sua Teoria Espiral. Consiste em compreender as implicações trazidas por uma obra singular, e compreendidas pelo estudo detalhado dessa manifestação singular, atribuindo-lhe significados que provêm simultaneamente de associações simbólicas e intuitivas do indivíduo e de um arcabouço cultural contextualizado. É unir signo e símbolo, é transformar o puramente estético em artístico – estética somada à cultura.

Nossa principal articulação teórica foi exposta no capítulo 5, e diz respeito à relação dos códigos *jogo simbólico* e *educação musical como iniciação aos símbolos da arte* com os lados da Espiral de Desenvolvimento; o primeiro sendo fundamental como impulso pessoal de mudança entre as camadas; o segundo sendo crucial para a caminhada para o socialmente compartilhado, dentro da mesma camada, em direção ao lado direito da espiral. Este equilíbrio,

sem dúvidas uma derivação da acomodação piagetiana, é equivalente ao *discurso musical*, uma vez que o próprio Swanwick recomenda esta abordagem. Os procedimentos inscritos na figura 2, então, são próprios ou para a caminhada para o socialmente compartilhado ou para o impulso pessoal.

Quanto à análise do livro, algumas ponderações são necessárias. De maneira geral, o livro abarca, sim, jogo simbólico em conjunto com educação musical como iniciação aos símbolos da música. Nesse sentido, vale-se de propostas que exploram os dois lados da Espiral. Este jogo simbólico é bem característico, vista a recorrência maior, até inesperada, do código mais característico desta categoria: *abertura a associações simbólicas* (gráfico 5). As *experiências significativas* representam já um meio termo entre simbolismo e inserção cultural, como já exposto. Há, apesar da presença das duas categorias (*jogo simbólico* e *educação musical como iniciação aos símbolos da arte*), desequilíbrio. Se nas orientações gerais elas aparecem balanceadas (gráfico 3), desbalanceiam-se totalmente nas propostas pedagógicas (gráfico 7 e gráfico 9).

Deve-se ressaltar a imensa presença de códigos referentes a estas duas categorias: mesmo no âmbito tão estrito de 43 propostas, foram mais de 700 códigos atribuídos a elas duas. Em compensação, o trabalho com *caráter expressivo* propriamente dito, explicitado no texto do livro, é bem menor (comparando os gráficos 6 e 7). Algumas proposições se complementam com atividades e discussões que têm enorme tendência a gerar conteúdos de caráter expressivo. Dentre estas abordagens citamos duas muito originais e que geram muita autonomia. Os percursos didáticos abertos que figuram na *abertura* de cada capítulo encorajam muito associações simbólicas e caráter expressivo. Além deles, o *caderno de artista* (ex. caderno de artista, pág. 14; pág. 20; pág. 28 do livro analisado) também apresenta um espaço privilegiado para associações de caráter expressivo, e conexões com outras artes e com a verbalização das experiências em arte.

Muitas vezes, a tendência ao caráter expressivo é preterida em relação apenas às associações simbólicas e, sobretudo, ao encorajamento para conversas acerca de contexto e dos temas transversais aos quais o livro dá bastante importância. No momento em que, nas matérias de repertório artístico e contextualização, se inserem proposições práticas que não sejam apenas imitativas, mas que abram espaço para associações simbólicas mais individuais, existe um equilíbrio simultâneo entre objetividade artística e subjetividade simbólica (ex. *Mundo*

*Conectado*, pág. 187). Os conteúdos da música – enquanto conteúdos artísticos – possuem a potência de desencadear associações simbólicas e críticas acerca do caráter expressivo. Essa potência aparece de maneira mais explícita em algumas definições presentes no livro (como na definição de tema musical, pág. 193), mas muitas vezes deixam de ser conduzidas ao lado da subjetividade simbólica e permanecem mais vinculados a conceitos da contextualização histórica e da criação de um repertório de termos artísticos sem muita exploração simbólica de cada termo. Deve-se perceber que o livro traz essas possibilidades, mas apenas o conhecimento da importância da dimensão do caráter expressivo pode impelir o professor a explorá-lo sem o encorajamento recorrente do livro.

O discurso musical dos alunos é amplamente aceito e explorado (gráfico 8). Sempre em um jogo entre ouvir o que os alunos já conhecem e um conteúdo novo acerca de um novo universo semântico, acerca de um tema novo (ex. *Proposições pedagógicas*, pág. 186, pág. 188).

A crítica (código inserido na categoria *educação musical como introdução aos símbolos das artes*) enquanto articulação é bem menos recorrente do que os outros códigos da mesma categoria. Essa crítica, entretanto, é mais voltada para comparação e busca de relações entre os códigos desta mesma categoria do que uma articulação entre categorias, isto é, propõem-se menos uma relação entre a interpretação individual dos materiais musicais (categoria *jogo simbólico*) e a contextualização. Por exemplo, compare-se a abordagem sobre o processo de criação no *box Misturando tudo* da pág. 37, bastante aberta a uma crítica expressiva e simbólica; e a abordagem no *box Misturando tudo*, da pág. 9; as perguntas da página 33; *registros e avaliações*, pág. 187. Todas estas já se afastam mais de análises que permitem digressões simbólicas e a crítica, então, se volta à relação da arte com temas paralelos, como ancestralidade, ecologia e contexto histórico; não é uma crítica de uma obra de arte em si, que articule seus elementos materiais às associações simbólicas.

Finalmente, podemos alcançar o objetivo de nossa pesquisa: descrever de que modo o jogo simbólico e o trabalho com o caráter expressivo estão presentes nas atividades e conteúdos musicais do livro didático de artes *Arte por toda parte* (2022); e verificar se existe equilíbrio entre tais conteúdos e as atividades de contextualização. Concluímos que:

(1) o jogo simbólico é uma categoria bastante presente no livro, tanto nas orientações pedagógicas quanto no conteúdo das propostas pedagógicas, uma vez que no intervalo de 43 proposições, seus códigos foram citados mais de 200 vezes (gráfico 5);

(2) não é através da primazia do caráter expressivo próprio da música que essa presença do jogo simbólico se sobressai – mesmo nas atividades que ressaltam a linguagem musical–, nem da análise profunda de materialidades musicais e obras singulares, mas sobretudo a partir da abertura às associações simbólicas acerca dos temas extramusicais abordados (matrizes culturais; processo criativo; cultura circense; ecologia; ancestralidade etc.) e de sua contextualização, que são apenas *exemplificados* pelas obras musicais singulares (gráfico 6);

(3) o equilíbrio encontrado entre os códigos *jogo simbólico* e *educação musical como introdução aos símbolos da arte* nas orientações pedagógicas gerais não é refletido nas 43 propostas pedagógicas. Nelas, há alta primazia dos processos acomodativos sobre os assimilativos (gráfico 7 e gráfico 9);

(4) o livro considera amplamente as experiências já conhecidas pelos alunos (*experiências significativas*), e faz desta abordagem um ponto de união entre as interpretações simbólicas, a contextualização e o desenvolvimento de repertório artístico;

(5) o livro procura, portanto, o equilíbrio próprio da abordagem de *discurso musical*, mas não alcança este equilíbrio não por conta de pouca abertura para as associações simbólicas, que ocorrem com frequência, mas pela grande recorrência de enunciados que priorizam o repertório artístico e a contextualização.

Para o professor atento à uma concepção de educação musical que trabalhe com caráter expressivo e com o discurso musical, o livro apresenta um repertório cultural e interartístico muito vasto e extremamente oportuno, com uma profusão de experiências artísticas interrelacionadas, constituindo um rico banco de obras e conceitos alinhado à Base Nacional Comum Curricular, às suas competências, habilidades e temas transversais, todos de extrema importância para uma formação cidadã. Entretanto, as atividades musicais precisam de complemento para que se alinhem com a concepção de ensino de música proposta pelo presente estudo, compreendida como abordagem ideal de equilíbrio entre individualidade e coletividade.

## 8. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Kaique dos Santos. **Os jogos e a ludicidade nas aulas de educação musical na educação infantil**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em música) - Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ANDREETA, Tiago; GOING, Luana; SAKAMOTO, Kleusa. O brincar e a escola: um estudo sobre o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental. **Boletim Academia Paulista de psicologia**. São Paulo, v. 40, nº98, p. 22-34, Janeiro/junho, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 16 agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 16 agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dados estatísticos: PNLD**. [Brasília]: Ministério da Educação, 13 de jun. de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 01 de setembro de 2024.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. Trad. Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, José Nunes. A utilização de bases da psicologia do desenvolvimento musical na didática musical. In:\_\_\_\_\_. **Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. UFRJ/Faculdade de Educação, 1998, p. 30 - 61.

FERRARI, Solange; KATER, Carlos; DIMARCH, Bruno Fischer; FERRARI, Pascoal Fernando. **Arte por toda parte: 6º- ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Trilha da Música: orientações pedagógicas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILLO, Rogério de Mello; NAVARRO, Eloisa; Rodrigues, Gilson; GRANDO, Regina. A teoria geral de jogo de F. J. J. Buytendijk: aportes para uma educação física mais sensível à distinção entre jogo e lúdico. In. GRILLO, Rogério de Mello; SWERTS, Márcio Moterani (orgs.). **Educação Física e Ciências do Esporte: Uma Abordagem Interdisciplinar - Volume 1**. São Paulo: Científica digital, 2020. p.36-49. Disponível em: <https://unigra.com.br/arquivos/educacao-fisica-e-ciencias-do-esporte:-uma-abordagem-interdisciplinar---volume-1-.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura (1938)**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, Tiizuko. O jogo e a educação infantil. In.: KISHIMOTO, Tiizuko (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 13-43.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Revista FACEVV. Vila Velha, n°2, p. 22-35, 1º semestre de 2009. Acesso em: 25 de agosto de 2024.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. (Trad. Álvaro Cabral; Christiano Monteiro Oiticica) – 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: [https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/798870/DLFE-195215.pdf/O\\_C\\_Musica.pdf](https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/798870/DLFE-195215.pdf/O_C_Musica.pdf). Acesso em: 30 de agosto de 2024

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Música**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: [https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104942/OC\\_Musica.pdf](https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104942/OC_Musica.pdf), Acesso em: 30 de agosto de 2024.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo: Música**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://nosdaescola-recursos.blogspot.com/2020/02/curriculo-carioca-2020.html> Acesso em: 30 de agosto de 2024.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **Brief biography and reviews**. (*website*). Disponível em: <https://sites.google.com/site/keithswanwick/home>. Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education**. London: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Tradução Marcell Silva Steuernagel. – 1 ed. Belo. Horizonte: Autêntica Editora, 2014 [versão original de 1988].

SWANWICK, Keith; TAYLOR, Dorothy. **Discovering Music: Developing the Music Curriculum in Secondary Schools**. London: Batsford Academic and Educational Ltd., 1982.

SWANWICK, Keith. **Teaching music musically**. New York: Routledge (Taylor & Francis e-Library), 1999.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. **The sequence of musical development: a study of children's composition**. British Journal of Music Education. Cambridge Journals, Cambridge. Vol. 3, p. 305-339, 1986.

ZAGONEL, Bernadete. **O que é gesto musical?** São Paulo: Brasiliense, 1992.