

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**Materiais didáticos nas aulas de música: um *survey* com  
professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS**

FERNANDA DE ASSIS OLIVEIRA

Porto Alegre

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**Materiais didáticos nas aulas de música: um *survey* com  
professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS**

por

FERNANDA DE ASSIS OLIVEIRA

Dissertação submetida  
como requisito parcial  
para obtenção do grau  
de Mestre em Música.  
Área de Concentração:  
Educação Musical.

Orientadora: Profa.  
Dra. Luciana Marta Del  
Ben

Porto Alegre

2005

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo direcionamento e força durante esse período de trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À minha orientadora, Dra. Luciana Del Ben, por ter me auxiliado no desenvolvimento e construção deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, pela atenção e disponibilidade.

A todos os professores participantes desta pesquisa.

À Cíntia Thaís Morato, Maria Cristina Cascelli de Azevedo e Viviane Beineke por constituírem a pré-banca deste trabalho.

Às minhas colegas do curso de mestrado, Cristiane Almeida, Lélia Diniz, Lúcia Teixeira e Agnes Schmeling, com quem pude dividir minhas dúvidas, ansiedades, angústias, alegrias, e, acima de tudo, por todo o companheirismo durante todo o mestrado.

Às professoras Lilia Neves Gonçalves e Margarete Arroyo, pela análise do projeto de pesquisa e comentários valiosos.

À Cristina Rolim, pelo apoio e atenção para a realização desta pesquisa na Prefeitura de Porto Alegre.

À Cynthia Geyer, por toda a credibilidade, respeito e compreensão principalmente na fase final deste trabalho.

Ao Comut da Universidade Federal de Uberlândia, em especial às funcionárias Maria Helena e Ana Paula, pela paciência e empenho em conceder referências, as quais contribuíram para a construção desta pesquisa.

A Daniel R., o meu eterno agradecimento pela total recuperação dos dados desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Ficopem, pelas considerações durante o processo de realização desta pesquisa.

Aos meus pais Francisco e Dircionita, pelo amor, apoio e estrutura durante todo o período em que estive distante e principalmente por acreditarem e depositarem credibilidade, me dando mais uma chance e por nunca terem me abandonado

mesmo nos momentos mais difíceis. Pai, Mãe perdoem a minha ausência, mas esse era o melhor caminho...

Às minhas irmãs Érika e Ana Paula e aos meus cunhados Deusdete e Christian pela compreensão, pelas palavras de incentivo e principalmente por fazerem feliz quem eu tanto amo.

Às minhas avós Emília e Maria Eumídio, por todo o carinho e incentivo.

À minha amiga-irmã Maria Benigna e ao André, pelo amor incondicional e por me mostrar cada vez mais que Deus está acima de qualquer coisa.

Ao Santuário de Schoenstatt e ao grupo da Juventude Feminina de Schoenstatt, pelo apoio espiritual, pelas partilhas, alegrias e principalmente por me fazer acreditar na minha possível regeneração enquanto ser humano.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos pelos professores de música em suas práticas pedagógico-musicais. Mais especificamente buscou identificar o que os professores consideram materiais didáticos, mapear os tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores de música, identificar os critérios que fundamentam a seleção dos materiais didáticos, mapear o acesso aos materiais didáticos, analisar a opinião dos professores sobre os materiais didáticos disponíveis e examinar a produção dos materiais didáticos pelos professores de música. Para compreender as concepções dos professores de música sobre os materiais didáticos, me apoiei nos conceitos utilizados pelo campo de pesquisa sobre o pensamento do professor. O método escolhido foi o *survey* de pequeno porte, com desenho interseccional. Fizeram parte da amostra vinte professores de música atuantes no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Os resultados revelaram as concepções dos professores sobre os materiais didáticos disponíveis, além de sugerirem as características necessárias aos materiais didáticos a serem utilizados na aula de música, no ensino fundamental.

Palavras-chave: materiais didáticos em música, concepções dos professores de música, ensino de música no ensino fundamental.

## **ABSTRACT**

This research had the aim of investigating the music teachers' conceptions constituting the use of educational materials in their musical-pedagogical practice. For the analysis of data, I took as a theoretical approach the concepts used by the field of investigation on teacher thinking. The chosen method is survey with intesectional design for providing patterns showing up the mapping of teacher's conceptions on didactical materials. Twenty Music teachers working at municipal primary school of Porto Alegre-RS took part on the sampling. The technique of data collecting is the semi-structured interview. Among the results of this study, I emphasize that all the teachers consider the didactical materials as important resources to their musical-pedagogical practice. The results suggest characteristics to incoming productions on educational materials serving to the necessities of teachers working at Primary School.

**KEYWORDS:** conceptions of music teachers, educational materials on music, musical education at Primary School

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1 MATERIAIS DIDÁTICOS E OS PROFESSORES DE MÚSICA</b> .....	<b>11</b>
1.1 Delimitação do objeto de estudo.....	11
1.2 O campo de pesquisa sobre o pensamento do professor.....	20
1.3 O pensamento do professor em pesquisas na área de educação musical.....	32
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>41</b>
2.1 Método.....	41
2.1 Amostra da pesquisa.....	41
2.2 Técnica de pesquisa.....	44
2.3 Procedimentos de análise de dados.....	46
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>3 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>49</b>
3.1 Formação e atuação dos professores de música.....	49
3.2 Definições e tipos de materiais didáticos.....	52
3.3 Usos e funções dos materiais didáticos.....	59
3.4 Seleção dos materiais didáticos.....	61
3.5 Acesso aos materiais didáticos.....	64
3.6 Necessidades referentes aos materiais didáticos.....	73
3.7 Produção de materiais didáticos.....	86
3.8 As concepções dos professores de música que fundamentam o uso de materiais didáticos em suas práticas pedagógico- musicais.....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista semi- estruturada.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE 2 – Carta de Cessão.....</b>	<b>117</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo de minha formação acadêmica e de minha atuação como professora de música do ensino fundamental, técnico e superior, freqüentemente, vivenciei situações em sala de aula que envolviam o uso de materiais didáticos para o ensino de música. Os professores, principalmente os do ensino fundamental, externavam suas opiniões acerca do entendimento que tinham sobre esse assunto, além de relatarem suas necessidades referentes ao material didático. Mais adiante, percebi que a utilização do material didático estava relacionada com cada contexto em que os professores atuavam, e o livro nem sempre era o principal recurso utilizado por esses docentes.

Durante meu período de formação inicial, o material didático também não foi abordado de forma sistematizada em uma disciplina específica. O contato com os materiais didáticos a serem utilizados na disciplina Prática de Ensino – Estágio Supervisionado ocorria de forma indireta, na troca com os colegas, nos cursos de formação, e em oficinas de extensão.

Essas vivências despertaram-me a necessidade de buscar dados mais concretos sobre os materiais didáticos. Durante minha formação inicial, tive o primeiro contato sistematizado com essa temática, mais especificamente o livro didático, no ano de 1997. Nesse ano desenvolvi um estudo acerca do livro didático, dando continuidade à proposta de Souza (1997), a partir do projeto intitulado “Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada”. Esse projeto proporcionou a realização de outras pesquisas, na cidade de Uberlândia-MG, mas esses estudos analisaram apenas os conteúdos de música dos livros didáticos. Posteriormente, busquei um aprofundamento dos estudos da área de educação musical, bem como da educação em geral, e verifiquei que os estudos possuíam como foco principal a análise de conteúdos de livros didáticos. Por isso, surgiu o interesse em investigar o que os professores de música pensam acerca do material didático, visto que ainda são incipientes os trabalhos que investigam a perspectiva dos professores sobre os materiais didáticos.

A partir disso, este estudo teve como objetivo geral investigar as concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos pelos professores de música em suas práticas pedagógico-musicais. Diante desse objetivo, esta pesquisa procurou responder às seguintes questões: O que os professores consideram materiais didáticos? O que eles utilizam? Quais são os critérios que eles usam para a escolha dos materiais didáticos? O que eles pensam sobre os materiais didáticos disponíveis? Eles produzem seus próprios materiais?

Para a interpretação dos dados busquei apoio nos conceitos abordados pelo campo de pesquisa sobre o pensamento do professor. Esses conceitos me auxiliaram na análise das concepções dos professores de música, o que contribuiu para que pudesse compreender como os materiais didáticos estão inseridos nas práticas pedagógico-musicais desses docentes e suas relações com os mesmos.

O método de pesquisa escolhido foi o *survey* interseccional de pequeno porte, na medida em que pretendia buscar padrões que me possibilitassem mapear as concepções dos professores de música acerca dos materiais didáticos. A amostra selecionada incluiu vinte professores de música do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA), e a técnica de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada.

Ao realizar esta pesquisa, procurei ouvir os professores para compreender as concepções que os mesmos têm sobre os materiais didáticos. Com isso, penso que este trabalho possa contribuir para a área da educação musical à medida que, ao dar voz ao professor de música, poderá ampliar o conhecimento das necessidades desses docentes referentes aos materiais didáticos. Seus resultados poderão fornecer subsídios para a análise e produção de materiais didáticos, com o intuito de atender as necessidades salientadas pelos professores de música em seus depoimentos.

## **CAPÍTULO 1**

### **1 MATERIAIS DIDÁTICOS E OS PROFESSORES DE MÚSICA**

#### **1.1 Delimitação do objeto de estudo**

Nos últimos anos, o material didático tem sido um dos temas recorrentes nos trabalhos e nas discussões na área de educação musical no Brasil. O trabalho organizado por Souza (1997), intitulado “Livros de música para escola: uma bibliografia comentada”, pode ser considerado pioneiro nessa área, especificamente na descrição dos conteúdos de livros didáticos. Nesse trabalho, Souza reuniu, na cidade de Porto Alegre, 223 livros de música publicados a partir da década de 1920 até a década de 1990. Os conteúdos desses livros foram descritos, analisados e organizados em uma bibliografia comentada.

Os resultados desse trabalho, além de revelarem uma heterogeneidade de materiais publicados, demonstraram a necessidade de produção de materiais didáticos alternativos para o ensino e aprendizagem de música. Souza (1997) reforça ainda a necessidade de um maior conhecimento dos materiais didáticos utilizados em educação musical. Com o intuito de reduzir a carência de

informações sobre o material didático para o ensino de música, a autora julga ser necessário

suprir a lacuna a respeito do material instrucional produzido na área de música, bem como oferecer subsídios ao debate sobre o livro didático de música, não apenas apontando suas deficiências, mas também tentando contribuir na elaboração de alternativas para superar a realidade precária dessa área no Brasil. (SOUZA, 1997, p. 9).

Para suprir a necessidade de pesquisas que abordam o material didático na área de música, alguns trabalhos foram realizados em Uberlândia-MG, destacando-se os de Gonçalves e Souza (1997), Dias (1998), Correia (1999), Franco (1999), Oliveira (2000), Portilho (2000), Alves (2001) e Vieira (2002). Tais investigações surgiram a partir do projeto “Os conteúdos de música em livros didáticos: uma análise de conteúdo”, desenvolvido por Gonçalves e Souza (1997), na Universidade Federal de Uberlândia. Esse projeto teve como objetivo geral investigar e analisar o material instrucional na área de música. Como objetivos específicos buscou catalogar e classificar materiais didáticos que abordam conteúdos de música encontrados na Biblioteca Municipal e nas bibliotecas das 101 escolas estaduais e municipais de Uberlândia; elaborar a bibliografia comentada do conteúdo de cada título encontrado e realizar uma análise de conteúdo do material catalogado, buscando salientar características desse material (GONÇALVES; SOUZA, 1997).

Todas essas pesquisas descreveram e analisaram os conteúdos de materiais didáticos em música, a partir da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1977)<sup>1</sup>. Segundo Lima *et al.* (1995), materiais didáticos são todos os recursos que auxiliam os professores em suas práticas pedagógicas, como: livros, aparelho de som, retroprojetor, projetor, TV, videocassete, gravadores portáteis, fitas e programas de áudio e videocassetes, discos, cartazes, álbuns e transparências, almanaque, guias, coletâneas de leis, livros didáticos, técnicos e científicos, de cultura em geral; mapas e globo terrestres, borracha, jogos de fantasia, tesoura, pincéis, jogo de dominó, quebra-cabeças, escorregador e balanços (Ibid., p. 39-46).

Dias (1998), por exemplo, enfocou o canto no material didático *Nova Edição Pedagógica Brasileira*. Os dados dessa pesquisa demonstram que o canto é o principal recurso pedagógico abordado nesse material. Além disso, o canto é considerado uma atividade de grande importância no desenvolvimento de habilidades auditivas e na construção de conceitos musicais.

Seguindo a mesma proposta, Correia (1999) identificou a concepção de ensino de música veiculada explícita e/ou implicitamente no material didático *Nova Edição Pedagógica Brasileira*. A autora verificou que a concepção de ensino de música centraliza-se na aquisição e aprendizagem de conteúdos específicos da

---

<sup>1</sup> A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977, p. 42), consiste “em um conjunto de técnicas e análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

linguagem musical, bem como de valores éticos e cívicos. O discurso explícito aponta para um ensino de música voltado para o desenvolvimento global da criança, isto é, a sensibilidade, o crescimento intelectual e habilidades específicas musicais. Já o discurso implícito, segundo a autora, volta-se para um ensino sem a preocupação de aquisição e vivência de conteúdos específicos da linguagem musical, cuja educação está centrada em valores éticos e cívicos.

Franco (1999) verificou o processo de musicalização em dois livros didáticos: *A música na escola primária*, de Valle e Costa (1970), e *Educação musical para a pré-escola*, de Schilaro (1990). Os resultados dessa pesquisa sugerem uma proposta de música que não priorize a aprendizagem da notação musical no processo de musicalização, mas que preconize o contato da criança com a música. Ambos os livros defendem a importância do ensino de música na escola básica. Além disso, segundo a autora, apesar de ser um acervo escasso, há livros que podem fornecer subsídios para professores que julgam importante o ensino de música na escola.

Oliveira (2000) investigou a função da canção no livro *Educação Musical para a pré-escola*, de Schilaro (1990), e no material *Pré-Escolar: orientações metodológicas e sugestões de atividades*, de Silva et al. (s/d), ambos destinados à pré-escola. Essa pesquisa revela como resultado que a canção possui duas funções distintas: social e educativa. A função social da canção direciona-se ao desenvolvimento da socialização, da disciplina e do raciocínio lógico-matemático.

A função educativa da canção possibilita a vivência dos vários elementos musicais.

Portilho (2000) buscou detectar as concepções de ensino e aprendizagem explícitas e implícitas no material<sup>2</sup> de educação musical de 1ª a 4ª série da escola Objetivo Júnior, em Uberlândia-MG. Os resultados da pesquisa sugerem que a construção desse material tem por base princípios pedagógicos caracterizados pela transferência acrítica de conteúdos do professor para o aluno. Além disso, essa via de mão única não possibilita, na maioria das vezes, a experimentação e a vivência antes da aquisição teórica de conceitos. Outro ponto ressaltado se refere à forma de apresentação do conteúdo, organizado aula a aula, fazendo com que o professor e os alunos fiquem limitados exclusivamente ao conteúdo das apostilas, sem possibilidades e nem espaço de tempo para outras pesquisas referentes aos temas propostos.

Alves (2001) e Vieira (2002) caracterizaram o acervo de livros e materiais didáticos das bibliotecas de escolas estaduais e municipais da cidade de Uberlândia-MG que abordam conteúdos de música. Os dados revelam que grande parte do acervo é composto por materiais didáticos prevalecendo títulos publicados na década de 1990. A maior parte do acervo é composta de material didático sem data de publicação e os conteúdos abordam o repertório de canções folclóricas e teoria da música.

Outros trabalhos que igualmente enfocam o estudo do conteúdo dos materiais didáticos na cidade de Araguari-MG podem ser aqui destacados: Machado e Santos (2000) e Ferreira (2001). Essas pesquisas catalogaram e classificaram livros e materiais didáticos em 24 bibliotecas das redes estadual e municipal de ensino, 11 bibliotecas de escolas particulares, bem como a biblioteca do Conservatório Estadual de Música da cidade de Araguari-MG. Os resultados revelam que os livros didáticos, em sua maioria, são específicos em música, com conteúdos referentes às biografias de compositores e intérpretes, bem como a conceitos relacionados aos elementos musicais.

Silva (2002), por sua vez, examinou as concepções pedagógicas relativas às idéias, valores e intenções na representação de música brasileira inseridos nos livros didáticos de música, publicados nas décadas de 1960 e 1970. Diante dos resultados de sua investigação, a autora sugere a realização de pesquisas que abordem o livro didático a partir de uma perspectiva que o compreenda como objeto cultural capaz de construir e transformar pensamentos.

Garbosa (2003) analisou as concepções de educação musical que permearam a produção de dois cancioneiros selecionados, utilizados nas escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul na década de 1930. Ambos se configuram em instrumentos utilizados na sistematização da educação musical da década de 1930, estruturando e organizando o ensino da área a partir da prática do canto voltada às tradições culturais, aos saberes específicos, em especial, às necessidades permanentes do teuto-brasileiro. Os cancioneiros se constituíram

nos alicerces do processo educacional da área, marcando de forma permanente o contexto das escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul. Os dois cancionários analisados, editados em 1931 e 1938, se constituíram como uma seqüência um do outro, a qual foi utilizada na educação formal, guardando modelos, estruturas e configurações, de modo a assinalar publicações de organização similar.

Esses trabalhos são relevantes porque descrevem e analisam os conteúdos de música inseridos nos materiais didáticos. Proporcionam, assim, uma compreensão maior aos professores de diversos aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem musical, tais como: utilização do canto no ensino de música, estratégias de iniciação musical, justificativas para o ensino de música na escola básica, etapas de desenvolvimento do senso rítmico, da acuidade auditiva e da criatividade da criança e funções da canção na aula de música. Essas pesquisas, no entanto, focalizam somente os conteúdos dos materiais didáticos. Ainda são escassos estudos que focalizem como os professores se relacionam com os materiais didáticos disponíveis.

Na literatura, o livro didático é considerado um dos principais instrumentos utilizados na prática escolar. Esse material tem sido discutido sob diferentes aspectos, tais como aspectos psicológicos, lingüísticos e ideológicos do seu conteúdo e da sua utilização nos vários momentos do ensino. Molina (1988), por exemplo, destaca que “todo livro, em princípio, presta a ser utilizado para fins didáticos, isto é, em situação deliberadamente estruturada com objetivo de ensinar

algo a alguém. Isto não significa, entretanto, que qualquer livro utilizado para fins didáticos pode ser considerado um livro didático” (Ibid., p. 17).

Pretto (1985) ressalta que o livro didático compreende o conjunto de proposições elaboradas pelos professores em torno da escolha, da distribuição da regionalização, da indústria e da qualidade do livro didático, essa última envolvendo conteúdo, editoração e metodologia contida nos livros (Ibid., p. 16).

Já Libâneo (1994), defende que “o livro didático se presta a sistematizar e difundir conhecimentos, mas serve também para encobrir ou escamotear aspectos da realidade conforme modelos de descrição e explicação da realidade, consoantes com interesses econômicos e sociais dominantes na sociedade” (Ibid., p. 139-144).

Lopes (1987), por sua vez, destaca que os resultados das pesquisas realizadas “têm apontado que, do ponto de vista do professor, o livro é instrumento de trabalho indispensável. Instrumento suposto de real eficiência no processo ensino-aprendizagem, o livro proporciona a transmissão de conhecimento, informações de acordo com anseios da sociedade” (Ibid., p.101).

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000), ao discorrer sobre a importância dos materiais didáticos no desenvolvimento do currículo, aponta que eles “são recursos muito seguros para manter a atividade durante um tempo prolongado, facilitando a direção da atividade nas aulas” (Ibid., p. 157). Como os

materiais didáticos em música são um recurso auxiliar para as práticas de ensino, parece relevante investigar as concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos pelos professores de música em suas práticas pedagógico-musicais. Mais especificamente, caberia perguntar: O que os professores consideram materiais didáticos? O que eles utilizam? Quais são os critérios que eles usam para a escolha dos materiais didáticos? O que eles pensam sobre os materiais didáticos disponíveis? Eles produzem seus próprios materiais?

Essas questões apontam para a necessidade de ampliar o âmbito das pesquisas referentes aos materiais didáticos em música. Para tanto, é necessário ouvir os professores, acreditando na possibilidade de compreender, a partir de suas vozes, um pouco mais sobre os materiais didáticos disponíveis e seu uso em sala de aula. Nesse sentido, neste trabalho serão priorizadas as definições e usos apresentados pelos próprios professores investigados, independentemente de os mesmos encontrarem ressonância na literatura específica sobre materiais didáticos.

Para compreender as concepções dos professores de música sobre os materiais didáticos, me apoiei nos conceitos utilizados pelo campo de pesquisa sobre o pensamento do professor, os quais serão tratados a seguir.

## 1.2 O campo de pesquisa sobre o pensamento do professor

Até a década de 1970, as pesquisas sobre o ensino, em sua maioria, tinham como foco as relações que se estabeleciam entre o comportamento observável do professor, quando ensina, e o rendimento acadêmico do aluno (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 70). A maior parte das investigações desenvolvidas nessa época utilizava como base o modelo processo-produto (SHULMAN, 1989). Segundo Pérez Gómez (1998b), o modelo processo-produto desenvolveu-se dos anos 40 aos anos 70, com o intuito de conhecer a vida na sala de aula (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 70). O autor destaca que, nesse modelo, “o objetivo da investigação sobre o ensino é estabelecer correlações entre os padrões ou pautas de comportamento do professor/a, [...] e o rendimento acadêmico dos alunos/as” (Id.), sendo o professor a variável independente, ou seja, o processo, e o aluno a variável dependente, o produto (Id.). Pérez Gómez (1998b) ressalta que boa parte das investigações, embora baseadas em correlações estabelecidas entre professores e alunos, definia o ensino por meio de uma síntese na qual as condutas individuais dos professores eram associadas ao rendimento desejável do aluno, agrupando-as para formar uma nova combinação. Dessa forma, acrescenta que, nesse modelo, “o comportamento observável do professor/a é a variável mais significativa e decisiva na determinação do rendimento acadêmico do aluno/a” (Id.).

Para Mizukami (2003), essas pesquisas tinham como princípio geral “a busca de generalizações e prescrições, de forma a melhor configurar cursos de formação inicial e programas de formação de professores em serviço que, de fato, fossem adequados e pudessem ter impactos positivos quanto às aprendizagens dos alunos” (MIZUKAMI, 2003, p. 202). Para a autora, tais investigações procuravam fazer uma relação experimental ou descritiva entre as variações de rendimento ou de atitude do aluno e as variações das condutas dos professores. Para tanto, elas procuravam definir as relações entre o trabalho do professor e os produtos de aprendizagem de seus alunos, supondo que um conhecimento mais sofisticado de tais relações poderia conduzir a uma melhoria do ensino.

Pérez Gómez (1998b) assinala alguns pontos negativos do modelo processo-produto. Para esse autor, o modelo, à medida que se reduz à análise das condutas observáveis na prática educativa, focaliza apenas as manifestações observáveis e quantificáveis do comportamento, tanto do professor quanto do aluno, perdendo, assim, o significado dos processos reais de interação. Esse modelo, ao definir-se de modo unidirecional, enfoca somente a influência do professor e desconsidera a do aluno. Além disso, o modelo processo-produto descontextualiza as condutas dos docentes e dos alunos, como se essas pudessem ser tratadas como comportamentos universalmente válidos. Por fim, esse modelo define de forma muito restritiva a variável produto, considerando apenas o que os testes medem, ou as referências das provas acadêmicas. Pérez Gómez (1998b) afirma que esses resultados são uma pequena parcela das aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida na escola.

O autor ainda aponta que esse modelo concentra-se na rigidez dos instrumentos de observação relacionada à sua pobreza conceitual, na desconsideração da importância dos conteúdos nos processos de ensino e aprendizagem e da variável aluno como mediador ativo desses processos (PÉREZ GÓMEZ, 1988b, p. 70-73). Para esse autor, a simplificação exagerada dos componentes e processos da vida da aula provocou o abandono progressivo do modelo. Além disso, os estudos e investigações baseados no modelo processo-produto produziram resultados incompatíveis com as investigações anteriores e de pouca importância para o direcionamento na prática.

Os limites das pesquisas que utilizavam o modelo processo-produto permitiram, segundo Pérez Gómez (1998b), a abertura para um outro modelo de investigação, o qual incorpora a variável mediadora do professor como principal responsável pelos efeitos reais da vida na sala de aula. Esse fato reforçou a necessidade do desenvolvimento de pesquisas em educação que enfatizassem o estudo do professor, focalizando seu pensamento, suas crenças, teorias e percepções, entre outros aspectos. Tal linha de estudo surgiu com a finalidade de superar os limites encontrados nas investigações que utilizavam o modelo processo-produto.

Pérez Gómez (1998b) afirma que são as crenças e teorias implícitas dos professores, bem como seus hábitos, os responsáveis pela forma com que agem e reagem em sala de aula. Esse autor propõe o chamado modelo mediacional

centrado no professor, que outros autores denominam pesquisa sobre o pensamento do professor (CALDERHEAD, 1987; CLARK; YINGER, 1987; FREIRE; SANCHES, 1992; GIMENO SACRISTÁN, 1999). No ponto de vista de Pérez Gómez (1998b), o modelo mediacional consiste no desenvolvimento da análise dos processos mentais do professor quando planeja, organiza, intervém e avalia. Com o intuito de ressaltar a importância desse modelo, Pérez Gómez (1998b) afirma que o pensamento pedagógico do professor é o substrato básico que influencia seu comportamento em todas as fases do ensino. Além disso, a base da eficácia docente, para ele, encontra-se no pensamento do professor, que é capaz de interpretar cada situação e de elaborar, experimentar e avaliar estratégias de intervenção. Diante disso, torna-se relevante a realização de estudos que focalizem o pensamento do professor para compreender a vida na sala de aula e os modos pelos quais o ensino é concebido (PÉREZ GÓMEZ, 1998b).

De modo semelhante, Pacheco (1995) salienta a necessidade de estudos que centralizem suas atenções no mundo representacional e individual dos professores. Tais pesquisas teriam como foco o estudo das crenças ou das teorias implícitas, dilemas, conhecimentos práticos, tomadas de decisões dos professores, correspondentes aos temas investigados pelo campo de pesquisa sobre o pensamento do professor. Essa linha de pesquisa intensificaria seu desenvolvimento a partir da década de 1970 (CALDERHEAD, 1987).

Essa linha de pesquisa, segundo Clark e Yinger (1979), parte da concepção do professor como um profissional que busca, elabora, comprova e compreende as situações específicas do processo de ensino e aprendizagem e tem como centro a figura do professor. Segundo Zeichner (1994), nos estudos desenvolvidos nesse campo de pesquisa, o professor deixa de ser visto como participante passivo do ensino e passa a ser concebido como sujeito de suas próprias ações. Diante disso, o autor destaca que os professores possuem teorias e são capazes de gerar conhecimento sobre o ensino. Nessa perspectiva, Giméno Sacristán (1999) aponta o professor como um sujeito que possui teorias sobre suas práticas, além de ser um agente capaz de elaborar e atribuir significados às suas ações (Ibid., p. 100).

Diante disso, os estudos realizados nesse campo de pesquisa, passaram a focalizar uma diversidade de temas sobre o pensamento do professor, dentre eles:

o planejamento de ensino dos professores, os processos mentais envolvidos no ensino (reflexão, tomada de decisões, solução de problemas, etc.), a natureza e especificidade do conhecimento dos professores, suas teorias acerca do ensino, o conhecimento disciplinar e suas representações durante o ensino, bem como a natureza do contexto institucional, social e cultural e suas influências sobre concepções e práticas de ensino. (DEL BEN, 2000, p. 201).

Nesse campo de pesquisa são utilizados diferentes termos para se referir ao pensamento do professor, como concepções, crenças, sistema conceptual, percepções, fundamentos, construtos, juízos, idéias, perspectivas, paradigmas, hipóteses, orientação, princípios educativos, entre outros.

Pacheco (1995), em sua revisão de literatura sobre os termos utilizados no campo de pesquisa sobre o pensamento do professor, destaca que uma crença “assemelha-se às atitudes na medida em que estas se definem também por uma modalidade cognitiva, constituem um subconjunto do conjunto de objectos e integram-se no aspecto positivo do domínio dos valores” (Ibid., p. 56). De modo semelhante, Zabalza (1994) utiliza o termo crença empregando-a numa dupla posição de pertencer, por um lado, ao mundo mental, interior e ambíguo dos professores e, por outro, ao que é a sua experiência e quais são os seus propósitos vitais e profissionais.

Para Pacheco (1995), “as crenças, tal como os valores, expectativas, perspectivas, teorias implícitas, atitudes são a ‘tela de fundo’ do contexto em que os professores decidem perante situações específicas, definindo tanto o seu pensamento como a sua acção” (Ibid., p. 54). Nessa perspectiva, Pacheco (1995) sustenta que “será a partir desse mundo representacional individual que se processa o estudo das crenças ou das teorias implícitas, dilemas, conhecimento prático, etc; dos professores, correspondentes a linhas de investigação do pensamento do professor” (Ibid., p. 52). Para o autor, “através das crenças educativas estudam-se as idéias principais que guiam a acção dos professores, ou seja, a sua estrutura cognitiva e experiencial que lhes permite descodificar a realidade orientadora da acção” (PACHECO, 1995, p. 52).

Um outro termo apresentado por Pacheco (1995) é o termo construto. O autor esclarece que esse é um dos conceitos com mais tradição e validade para enquadrar o pensamento do professor. Aponta que um construto corresponde:

a uma estrutura mental individualizada que expressa a organização de informações e percepções em redes de noções e concepções, sendo através dele que o professor tem a possibilidade de explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade. (Ibid., p. 51).

Pacheco (1995) enfatiza que “o pensamento não ocorre num vazio mas sim num contexto psicossocial e num contexto ecológico que torna os professores em sujeitos reflexivos, construtores do seu próprio conhecimento [...], assumindo-se como profissionais que tomam decisões perante situações complexas” (Ibid., p. 56). O autor sustenta ainda que, “se cada indivíduo pensa e atua de acordo com um conjunto de construtos, que se diferenciam e modificam pela própria acção, considerar-se-á como um sujeito construtivista que reconstrói sucessivamente o seu pensamento e a sua acção” (Ibid., p. 52).

Já Zeichner e Tabachinick (1987) usam o termo perspectiva como um conjunto de idéias e de ações que uma pessoa utiliza quando trata uma situação problemática (Ibid., p. 146). Gimeno Sacristán (2000) aponta que as perspectivas “representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, contudo, um simples reflexo da realidade, mas sim algo construído no decurso da interação com outros, com essa realidade, na experiência” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 218). Werner (1977 apud MASSEY; CHAMBERLIN, 1990) defende que o termo perspectiva provê pressuposições a partir das quais as

peças estruturam suas experiências, selecionam seus projetos e constroem suas múltiplas realidades (Ibid., p. 52). Já para Janesick (1978), perspectiva é uma interpretação reflexiva derivada socialmente que serve como base para ações que se constroem, com a combinação de crenças e comportamentos continuamente modificados por meio da interação social.

Clark e Peterson (1986), por sua vez, definem o pensamento do professor como um processo cognitivo. Esses autores identificam o pensamento dos professores no planejamento das aulas, no pensamento interativo e na tomada de decisões, na teoria da prática e nas crenças.

Freire e Sanches (1992), para referirem-se ao pensamento do professor, utilizam o termo concepção de ensino, sendo esta um conjunto de idéias, crenças, entendimentos e interpretações de práticas pedagógicas relativas à natureza e ao conteúdo, aos alunos e à forma como aprendem, aos professores e ao papel que esses possuem na sala de aula, e ao contexto em que a prática ocorre (Ibid., p. 498).

Os termos mencionados anteriormente, embora possuam enfoques diferentes, são utilizados para se referirem ao pensamento do professor e aos fundamentos que orientam as práticas educativas desses docentes. Diante dessa diversidade de conceitos, nesta pesquisa optei por utilizar, assim como Freire e Sanches (1992), o termo concepção para me referir ao pensamento do professor.

A utilização desse termo é justificada à medida que engloba o pensamento do professor de maneira mais ampla na geração ou formação do conjunto de crenças, perspectivas, idéias, fundamentos ou planos, além de significar a faculdade ou ato de apreender uma idéia ou questão, ou de compreender algo, modo de ver ou sentir, o ponto de vista e o entendimento dos professores (HOUISS, 2001).

Os conceitos orientadores do campo de pesquisa sobre o pensamento do professor subsidiaram a minha compreensão sobre o uso de materiais didáticos pelos professores de música. Nessa linha de pesquisa, o professor deixa de ser visto como um técnico transmissor de conhecimentos e portador de um pensamento linear e simplista, e passa a ser concebido como um sujeito que pensa, repensa, dirige e articula sua prática (PACHECO, 1995).

Nesse sentido, Elbaz (1990;1991) destaca a importância de dar voz ao professor, considerando-o figura fundamental no processo de ensino. Para ela, é necessário conhecer e compreender o ensino a partir da perspectiva dos docentes e das práticas pedagógicas que esses vivenciam na escola. De modo semelhante, Pérez Gómez (1998b) assinala que é importante dar voz ao professor, uma vez que

o professor com a sua capacidade de interpretar e compreender a realidade, é o único instrumento suficientemente flexível para adaptar-se às diferenças e peculiaridades de cada momento e de cada situação. (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 74).

Com base nesses princípios, vários trabalhos têm procurado dar voz aos professores com o intuito de melhor compreender diferentes aspectos de suas práticas pedagógicas. Geraldi (1993), por exemplo, focalizou a prática pedagógica como objeto de investigação, a partir da visão dos professores. Procurou desenvolver um novo modo de ver e conceber a prática pedagógica e a formação/desenvolvimento profissional do professor. Discutiu, entre outros temas, a complexidade da prática pedagógica, do processo de apropriação e produção de saberes docentes, o processo de formação contínua de professores entendidos como profissionais reflexivos e pesquisadores de suas práticas curriculares. Os dados revelam a importância de compreender, a partir do ponto de vista dos professores, as características da atuação docente e de sua formação continuada. Além disso, apontam que o professor não é um mero transmissor de seus saberes, mas também pensa e repensa sua prática pedagógica.

Araújo (1997) investigou, a partir da ótica de uma professora atuante numa escola pública, as definições de deveres do professor e dos alunos de língua estrangeira. Como resultado de sua investigação, Araújo (1997) pôde constatar que os deveres dos professores e dos alunos são mutuamente determinados e situam-se dentro de um contexto social mais amplo. Os dados demonstram a importância de dar voz ao professor, na medida em que esse está inserido na realidade da sala de aula, além de revelar o contexto em que atuam.

Na área de matemática, Chamberlim e Massey (1990) averiguaram as perspectivas de ensino de 14 professores iniciantes, nos Estados Unidos. Os

autores procuraram determinar como os professores iniciantes definem e interpretam o mundo do ensino, tomam decisões e constroem suas ações. Mais especificamente, identificaram os tipos de perspectivas desses professores, os fatores que influenciam essas perspectivas, os *insights* que redefinem o programa de ensino dos professores, além de apontarem as características que guiam as ações dentro da sala de aula. Os dados revelados nessa pesquisa enfatizam a necessidade de compreender as perspectivas dos docentes e a influência dessas em suas ações.

Partindo do estudo de professores em formação na área de física, Fischler (1994) selecionou dois professores para a realização de sua investigação. Ao analisar os relatos desses professores sobre suas formações e atuações profissionais, buscou identificar a visão deles sobre o ensino de física. Fischler (1994) concluiu que as crenças não condizem com a ação dos professores. Além disso, o autor também pôde verificar que as crenças desses professores estão diretamente ligadas ao cotidiano escolar. Os professores participantes do estudo realizado por Fischler (1994) apontaram que, quando entram em sala de aula, eles já possuem uma idéia de ensino e isso vai até o fim da aula. Outra concepção desvelada é que, para os professores, todo grupo é igual e os alunos não são tratados individualmente. Para o autor, as concepções dos professores estudados concentram-se em três aspectos distintos: concepções sobre a natureza da ciência (física), concepções sobre os objetivos e perspectivas do ensino de física, e concepções sobre a aprendizagem e o ensino de física.

Tabachnick e Zeichner (1985) buscaram compreender, a partir das visões de dois professores iniciantes, nos Estados Unidos, as contradições entre as crenças desses professores e suas práticas. Os resultados revelaram que um dos professores tentou mudar o seu comportamento para criar uma aproximação entre suas crenças e sua ação. O outro professor modificou suas crenças para justificar o seu comportamento. Esses pesquisadores chamam a atenção para a ausência de estudos que focalizem os processos de comportamentos e crenças dos professores.

Brickhouse (1990) investigou como três professores de ciências constroem suas crenças diante dos seus próprios trabalhos. Esse pesquisador verificou que os professores apresentam diferentes visões sobre as teorias científicas, o processo científico e a progressão e troca de conhecimento científico. Os dados revelam que as crenças dos professores sobre ciências influenciam as aulas e o currículo, além de reforçar o papel dos docentes como agentes do ensino.

Na área de Artes (dança, música, artes cênicas), Green *et al.* (1998) buscaram as percepções referentes ao ensino, a partir das visões de professores em formação. Os resultados apontaram para a importância de dar voz ao professor, compreender a qualidade da experiência que está sendo oferecida, e revelaram a carência de formação de professores que atuam no ensino fundamental. Além disso, mostraram que os professores em formação constroem seus conhecimentos através da universidade e dos cursos de formação

continuada. Esses resultados sugerem que a formação deveria englobar a prática, uma vez que os professores sentem a necessidade do diálogo da teoria com a prática.

### **1.3 O pensamento do professor em pesquisas na área de educação musical**

O campo de pesquisa sobre o pensamento do professor vem sendo utilizado com frequência também na área de educação musical. Segundo Del Ben (2000), os estudos sobre o pensamento do professor desenvolvidos na área de educação musical contribuem para “o desenvolvimento de um corpo sistemático de conhecimento em educação musical”, e para uma melhor compreensão das práticas pedagógico-musicais, a partir da visão dos professores (DEL BEN, 2000, p. 200).

Também na área de educação musical são vários os temas pesquisados. Bellochio (2003), Requião (2002) e Araújo (2003), por exemplo, consideraram as vozes de professores com o intuito de compreender os saberes docentes que norteiam as práticas pedagógico-musicais em diversos contextos do ensino.

Bellochio (2003) focalizou, entre outros aspectos, os saberes e as práticas educacionais desenvolvidas em escola básicas e específicas de música

na cidade de Santa Maria – RS, a partir das falas dos professores. Os resultados evidenciam que as relações que sustentam o ensino decorrem de uma didática profissional oriunda de suas experiências pessoais e profissionais. O relato dos professores expressou os saberes da prática profissional como condutores de suas decisões profissionais. Os dados coletados contribuíram para uma maior compreensão sobre como o sujeito se constitui professor de música e que saberes eles articulam quando exercem sua prática educativa.

Requião (2002) tomou como base os discursos de professores de uma escola de música alternativa, na cidade do Rio de Janeiro, com a finalidade de compreender, entre outros aspectos, os saberes desenvolvidos na atividade docente do músico-professor, no âmbito dessas escolas, considerando a formação profissional do músico. Os dados revelam algumas características de ensino que segundo a autora, poderiam ser inseridas na formação do professor de música. Além disso, poderão fornecer subsídios para as discussões com o intuito de atender as demandas dos diversos espaços em que atua o músico-professor.

Araújo (2003) procurou compreender os saberes docentes que norteiam as práticas pedagógicas de professores de piano, em diferentes etapas de suas carreiras. Fizeram parte da pesquisa três professoras de piano em diferentes fases profissionais. Como resultado, a autora destaca um conjunto de saberes que norteiam a prática docente de professores de piano, os quais possuem especificidades que variam de acordo com a fase da carreira em que o profissional se encontra, e com seus processos de aquisição histórico-pessoais. Segundo a autora, os resultados dessa pesquisa podem contribuir para a formação

pedagógica do professor de instrumento. Os trabalhos de Bellochio (2003), Requião (2002) e Araújo (2003) fornecem subsídios para os cursos de formação de professores, pois auxiliam na definição dos saberes que os professores de música necessitam para realizar suas práticas pedagógico-musicais.

Outro foco das investigações que dão voz aos professores se refere ao estudo das concepções desses professores, como por exemplo, as pesquisas desenvolvidas por Beineke (2000), Del Ben (2001), Souza *et al.* (2002) e Spanavello (2003), as quais serão relatadas a seguir.

Beineke (2000, p. 23) investigou três professoras de música, com a finalidade de compreender e desvelar algumas das lógicas que guiaram as suas ações em sala de aula e os quadros interpretativos que elas utilizaram para analisar as próprias práticas de ensino, sendo os depoimentos das professoras coletados por meio de entrevistas. A análise e a interpretação dos discursos das professoras permitiram que alguns aspectos fossem revelados, dentre eles, o reconhecimento da legitimidade e consistência dos conhecimentos profissionais postos em ação nas práticas educativas das professoras (BEINEKE, 2000, p. 166). Esses dados são relevantes, uma vez que proporcionam compreender, a partir do depoimento das professoras, a realidade dos contextos nos quais elas estão inseridas.

Del Ben (2001, f. 3) valorizou, além da ação pedagógica, as concepções dos professores, à medida em que procurou desvelar o mundo concreto e cotidiano das práticas escolares, a partir do ponto de vista de três professoras de música de diferentes escolas privadas de Porto Alegre. Os depoimentos das professoras foram coletados por meio de entrevistas. Os resultados do trabalho, segundo a autora, poderão “sinalizar possíveis caminhos que contribuam para a melhoria dos cursos de formação de professores, para uma maior valorização do ensino de música nas escolas, para a conquista de melhores condições para a realização das aulas de música e para a elaboração de políticas educacionais significativas” (DEL BEN, 2001, f. 295).

Enfocando também os depoimentos de professores de música na escola básica, Souza *et al.* (2002) consideraram, entre outras questões, as concepções de professores, investigando, a partir de suas falas, suas relações com o ensino de música nas escolas. Nessa pesquisa, as autoras coletaram depoimentos de 37 professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Os resultados finais do trabalho revelam as concepções dos professores sobre a música e o seu papel na escola básica. As pesquisadoras ressaltaram a necessidade de compreender a realidade a qual se pretende transformar, com o intuito de evitar idealismos ingênuos e atitudes desconexas com a realidade onde se está atuando.

Spanavello (2003) buscou investigar as concepções de vinte professores unidocentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Santa Maria, referentes ao ensino de música, bem como suas práticas educativas em música. Esse estudo, segundo a autora, é relevante, uma vez que

proporciona uma compreensão melhor da educação musical nas escolas e sua relação com os processos formativos do professores, principalmente do professor não especialista na área.

As pesquisas realizadas por Beineke (2000), Del Ben (2001), Souza *et al.* (2002) e Spanavello (2003) reforçam a importância de considerar as vozes dos professores, para compreender as características das práticas pedagógico-musicais em diferentes contextos de ensino de música. O professor é concebido como agente reflexivo, e não mais um sujeito passivo e mero transmissor de conhecimentos. Nesse sentido, Del Ben (2001) destaca que:

assumir o protagonismo dos professores supõe aceitar sua capacidade de fazer julgamentos, refletir e tomar decisões, tendo como base suas próprias concepções, crenças, conhecimentos e experiências, articulados com suas percepções sobre os alunos e com fatores externos à sua atuação, pré-figurados, de uma forma ou de outra, em contextos sociais e institucionais particulares. (Ibid., 2001, f. 24).

Os resultados dessas pesquisas fornecem subsídios para as discussões realizadas em cursos de formação de professores de música, sobre suas práticas pedagógico-musicais, bem como para os cursos de formação continuada. Além disso, poderão contribuir também para a reflexão de professores e futuros professores sobre suas próprias práticas pedagógico-musicais.

Analisando a visão de professores em formação, Mateiro (2003) focalizou o processo de planejamento de ensino durante o estágio supervisionado,

com o objetivo de compreender como se articulam as condições curriculares, organizadas e personalizadas na prática, a partir das visões de três alunas do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. A autora aponta que esse tema surgiu a partir da necessidade de pesquisas que enfoquem o processo de planejamento das idéias e ações dos futuros professores através da análise de informações das práticas de ensino. Além de explorar o pensamento dos estudantes de práticas de ensino e suas relações com a ação pedagógica, analisou como os fatores pessoais e individuais de cada estudante influenciam o planejamento.

Machado (2003), por sua vez, deu voz a 12 professores de música, com o intuito de verificar as competências docentes necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Os resultados dessa investigação sugerem subsídios para a formação de professores no âmbito das competências necessárias aos professores de música para a realização de suas práticas de ensino.

Outros trabalhos, como Bozzetto (1999) e Louro (2004), também deram voz a professores de música. Bozzetto (1999) buscou investigar a identidade profissional do professor particular de piano a partir da análise de sua trajetória docente, tendo como método de pesquisa a história oral. Esse trabalho analisou o processo de formação, as idéias, os valores e as concepções dos professores sobre a profissão. Louro (2004) investigou as identidades profissionais de professores universitários, a partir dos depoimentos de 16 professores de

instrumentos musicais dos cursos de bacharelado em música de três universidades federais do Rio Grande do Sul. Os resultados forneceram subsídios para a compreensão da profissão docente em música em nível superior, e para o entendimento de como esses profissionais lidam com os problemas que enfrentam na atualidade.

Em pesquisas desenvolvidas em outros países, na área de educação musical, pode-se destacar, entre os autores que buscam dar voz aos professores, Saunders e Baker (1991), Bresler (1993;1996) e Lemmons (1997). Esses estudos buscaram, a partir das práticas dos professores, compreender o ensino, tomando como base a realidade da sala de aula a partir do ponto de vista dos docentes.

Saunders e Baker (1991) investigaram a opinião de professores estagiários quanto às habilidades musicais que acreditam ser úteis para a atuação em sala de aula. Após a análise dos dados, os pesquisadores constataram que os professores selecionados para a amostra de sua investigação entendem suas funções de maneira diferenciada daquela dos professores especialistas, sendo importante para eles o desenvolvimento de habilidades relacionadas à utilização da música como um suplemento para outras áreas de estudo, auxiliando na transição de um tópico de estudo para outro ou, então, em períodos de recreação (Ibid., p. 259). Os resultados dessa pesquisa apontam a necessidade de investigações que abordem a opinião dos professores sobre suas habilidades musicais de maneira geral.

Lemmons (1997) deu voz a dois professores de ensino elementar nos Estados Unidos com o objetivo de investigar de que forma os professores compreendem seus trabalhos. Os resultados dessa pesquisa, além de revelarem as características das práticas pedagógicas desses docentes, proporcionaram também o entendimento da ligação entre conhecimento e prática.

Nessa perspectiva, Bresler (1993) aponta ser importante ouvir e entender os depoimentos dos professores, com o intuito de compreender o ensino e o que pensam os professores sobre suas próprias práticas pedagógicas. Na ótica dessa autora, os depoimentos dos professores poderão contribuir para o desenvolvimento das pesquisas em educação musical e para a elaboração de teorias, as quais poderão fundamentar as práticas pedagógico-musicais dos docentes.

Apesar da diversidade dos temas investigados pelo campo de pesquisa sobre o pensamento do professor, todos os trabalhos buscam examinar o ensino a partir da perspectiva dos próprios professores, procurando compreender suas práticas a partir das bases que a sustentam, como por exemplo, os significados atribuídos às suas ações e ao ensino, bem como os pensamentos que guiam suas ações. No entanto, verifiquei a carência de pesquisas que valorizem as visões dos professores de música referentes aos materiais didáticos utilizados nas aulas de música. Essas visões podem proporcionar uma compreensão maior sobre o que pensam os professores sobre os materiais didáticos, bem como as características

que esses materiais poderiam ter para atender as necessidades dos docentes em suas práticas pedagógico-musicais.

Buscando reduzir a demanda de pesquisas nesse âmbito, e obter informações sobre a visão dos professores de música sobre os materiais didáticos, este trabalho teve como objetivo investigar as concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos pelos professores de música em suas práticas pedagógico-musicais. Mais especificamente, esta pesquisa buscou identificar o que os professores consideram materiais didáticos, mapear os tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores de música, identificar os critérios que fundamentam a seleção dos materiais didáticos, mapear o acesso aos materiais didáticos, analisar a opinião dos professores sobre os materiais didáticos disponíveis e examinar a produção dos materiais didáticos pelos professores de música. Para tanto, utilizei o método *survey*, o qual será apresentado a seguir.

## CAPÍTULO 2

### 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 2.1 Método

Segundo Conhen e Manion (1994), o método de *survey* é conhecido por reunir dados sobre determinados fenômenos, a fim de descrever a natureza das condições existentes, ou mesmo de identificar padrões com os quais as condições possam ser comparadas (Ibid., 1994, p. 83).

Para Babbie (1999), métodos de *survey* são “usados para estudar um segmento ou parcela - uma amostra - de uma população para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada” (BABBIE, 1999, p. 113). O *survey* por amostragem, segundo esse autor, consiste na compreensão de uma população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada (BABBIE, 1999, p. 83). Além disso, o autor salienta que os resultados de pesquisas que utilizam o método de *survey* podem realizar estimativas precisas sobre a população em foco.

Babbie (1999) afirma que, se o objetivo da pesquisa “for uma descrição de tempo único, um *survey* interseccional é provavelmente o desenho mais apropriado” (ibid., p. 108). O autor explica que, “num *survey* interseccional, dados são colhidos, num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião” (Ibid., p. 101).

Com isso, o desenho mais apropriado para esta pesquisa foi o desenho interseccional (BABBIE, 1999, p. 101), uma vez que os dados foram coletados uma única vez, em um determinado espaço de tempo, com cada indivíduo selecionado para amostra. A escolha desse tipo de desenho de *survey* justificou-se por este ser viável no que se refere ao tempo reduzido e aos custos menores. Babbie (1999) aponta que o *survey* de desenho interseccional “pode ser usado não só para descrever, mas também para determinar relações entre variáveis na época do estudo” (Ibid., p. 101).

## **2.1 Amostra da pesquisa**

A população desta pesquisa foi constituída pelos professores de música da cidade de Porto Alegre-RS. A seleção dos professores de música investigados ocorreu por meio da amostragem não-probabilística, uma vez que nem todos os elementos da população tiveram chances iguais de participar deste estudo

(BABBIE, 1999, 152). Dentre os métodos de amostragem não-probabilística, utilizei a amostragem intencional ou por julgamento (BABBIE, 1999). Para Babbie (1999), através da amostragem intencional “pode-se selecionar a amostra baseando no próprio conhecimento da população, dos seus elementos, e da natureza das metas de pesquisa” (Ibid., p. 153).

A opção pela amostragem intencional ocorreu uma vez que foram selecionados somente os professores de música que se incluíam dentro dos seguintes critérios de seleção: 1) atuar com música no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA), 2) possuir licenciatura<sup>3</sup> na área de música, e 3) aceitar participar da pesquisa. A escolha dos professores da RME-POA justifica-se pela facilidade de acesso às escolas, bem como aos seus professores. A escolha do ensino fundamental ocorreu porque a maioria desses professores de música concentrava-se nesse nível de ensino.

Para a seleção dos professores de música, inicialmente, enviei para a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) um ofício solicitando a autorização para a realização desta pesquisa. Através da SMED, foi coletada uma lista geral de todas as escolas da RME-POA, com seus respectivos telefones e endereços. Utilizei o guia telefônico da cidade para checar os números dos telefones e os endereços das escolas e dos professores. Além disso, verifiquei, junto à assessora pedagógica do ensino fundamental da SMED, todas as escolas

---

<sup>3</sup> Diante da diversidade de nomenclaturas, foi utilizado, nesta pesquisa, o termo licenciatura para se referir aos cursos superiores de música que formam professores de música.

que possuíam professores de música. Posteriormente, contatei cada uma das escolas, objetivando confirmar a presença dos professores de música. Após concluir o levantamento dos 22 professores de música que atuavam na RME-POA e suas respectivas escolas, entrei em contato, via telefone, com cada um desses professores com o intuito de convidá-los a participar deste estudo. Nesse contato, primeiramente, apresentei os objetivos desta pesquisa e verifiquei se os professores se enquadravam nos critérios da amostra deste estudo.

Na realização dos contatos via telefone com os 22 professores averigüei que vinte professores de música se enquadravam nos critérios de seleção da amostra. Das duas professoras que não participaram desta pesquisa, uma foi pelo fato de estar afastada para o processo de aposentadoria, e a outra por não aceitar participar desta investigação. Assim, foram selecionados vinte professores de música, atuantes na RME-POA. O número de professores selecionados caracteriza esta pesquisa como um *survey* de pequeno porte.

## **2.2 Técnica de pesquisa**

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada. Para Gil (1999), a entrevista é “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”, sendo “uma forma de diálogo

assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Ibid., p. 117).

Triviños (1987) privilegia a entrevista semi-estruturada porque, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Nesse sentido, Triviños (1987) afirma que “a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (Ibid., p. 152).

Além disso, a entrevista semi-estruturada, conforme destaca Babbie (1999),

proporciona uma quantidade de respostas maiores do que os outros métodos; reduz o número de respostas como: *não sei* e *sem resposta*, permite a instrução e o incentivo por parte do entrevistador na busca de respostas, a presença do entrevistador esclarece as dúvidas do entrevistado, o entrevistador pode clarear o assunto e obter respostas relevantes à pesquisa. (Ibid., p. 259).

Através da entrevista semi-estruturada, as questões puderam ser adaptadas, e as respostas, esclarecidas e aprofundadas. O roteiro de entrevista desta pesquisa possuía questões agrupadas em três tópicos: dados pessoais, formação musical e materiais didáticos (ver Apêndice 1). As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em *mini disc*.



### 2.3 Procedimentos de análise de dados

A análise de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994), consiste num processo de busca e organização sistemática dos dados coletados, tendo como objetivo permitir ao pesquisador uma compreensão aprofundada do que coletou e comunicar a outras pessoas o seu achado de forma organizada. Esses autores observam que a organização e a sistematização de todo o material coletado ampliam a compreensão desse material, além de proporcionar o contato a outras pessoas. Segundo os autores, na análise trabalha-se com a organização dos dados, sua divisão em unidades manipuláveis, sua síntese, o estabelecimento de padrões, a revelação de aspectos importantes e do que deve ser aprendido, além da decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Ibid., p. 205).

A partir dessas orientações, as entrevistas foram literalmente transcritas e organizadas em um caderno. Após essa organização foram feitas inúmeras leituras de todo o material e, concomitantemente, anotações sobre pontos importantes e que caberiam ser ressaltados.

No decorrer dessa leitura os dados foram categorizados e reorganizados em dois cadernos, tendo como base os **tópicos 2 e 3 (sugestão da Luciane)** que norteavam o roteiro de entrevista: 1) formação e atuação dos professores; 2) materiais didáticos. Nesses dois cadernos as entrevistas

permaneceram em seu estado bruto, ou seja, transcritas literalmente. Durante a organização desses dois cadernos as respostas que não pertenciam às questões do roteiro de entrevista foram organizados em um item separado.

Posteriormente, os dados de cada caderno foram reorganizados originando outros dois cadernos: 1) formação e atuação, e 2) Concepções dos professores. Esse último caderno foi subdividido em seis cadernos: 1) definição, 2) utilização, 3) critérios de seleção, 4) acesso, 5) necessidades, e 6) produção de materiais didáticos. Vale lembrar que as indicações utilizadas nas citações da análise e discussão dos dados serão as seguintes: para o caderno de formação e atuação são usadas as iniciais CFA; no caderno concepções de professores, cada item será indicado por C1 (definição), C2 (utilização), C3 (critérios de seleção), C4 (acesso), C5 (necessidades), e C6 (produção de materiais didáticos). Após cada trecho das falas dos professores citadas no decorrer do texto de análise, aparecem indicados, entre parênteses, as seguintes informações: o caderno de entrevista, o nome do professor e a página do respectivo caderno, como por exemplo: (C1, Mateus, p.35).

Categorizados os dados, iniciei a redação dos resultados da pesquisa tendo como base os objetivos específicos. Após apresentar os professores, realizei a descrição das seguintes categorias: definição dos materiais didáticos, usos e funções dos materiais didáticos, seleção dos materiais didáticos, acesso aos materiais didáticos, necessidades referentes aos materiais didáticos, e

produção de materiais didáticos. Nessa descrição, busquei realizar um diálogo entre as categorias e a literatura da área de educação e de educação musical. Por último, desenvolvi a síntese dos resultados, que procura responder o objetivo geral proposto nesta pesquisa. Na síntese, retornei ao referencial teórico, buscando interpretar os dados categorizados a partir dos conceitos utilizados pelo campo de pesquisa sobre o pensamento do professor. Os resultados desse processo são apresentados no próximo capítulo.

É importante destacar que, para manter o anonimato dos professores entrevistados, foram utilizados pseudônimos como Leandro, Silvia, Livia, entre outros.

Para utilizar os depoimentos dos professores, nesta pesquisa, enviei para cada docente uma carta de cessão (ver Apêndice 2), onde eles autorizavam o uso de suas falas para a construção deste estudo. Algumas dessas cartas foram entregues pessoalmente e devolvidas em seguida. Outras foram enviadas pelo correio. As citações referentes aos depoimentos dos professores passaram por um processo de textualização, que, segundo Gattaz (1996), consiste na reformulação das falas transcritas literalmente, para apresentarem-se compreensíveis e claras para o leitor.

## **CAPÍTULO 3**

### **3 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS**

#### **3.1 Formação e atuação dos professores de música**

Os professores, na época da coleta de dados, tinham de 32 a 52 anos, sendo que a maioria deles encontrava-se na faixa etária de 38 a 44 anos. Todos fizeram o curso de Educação Artística com habilitação em música. Dos vinte professores participantes desta pesquisa, 16 deles graduaram-se pela Universidade Federal Rio Grande do Sul, dois pela Universidade Federal de Santa Maria e dois pelo Conservatório de Música Palestrina. A formação desses professores ocorreu entre os anos de 1970 e 1998. Oito professores graduaram-se na primeira metade da década de 1970, sete professores na segunda metade da década de 1980 e cinco no final da década de 1990.

Com relação à sua formação, alguns professores afirmaram que, para melhorar sua atuação profissional, optaram por dar continuidade aos estudos de graduação fazendo bacharelado, em flauta doce, piano, violão ou regência. Visando a uma prática pedagógico-musical de qualidade, esses professores

comentaram que sentiam necessidade de um aprimoramento de suas execuções musicais.

Os professores relataram que durante o período de formação inicial não tiveram uma disciplina específica que contemplasse os materiais didáticos. Os entrevistados apontaram, entretanto, que tiveram contato com esses materiais a partir da troca com outros colegas e durante a participação em projetos desenvolvidos por seus professores. Um professor destacou que o contato com os materiais didáticos foi superficial.

Uma disciplina específica sobre isso, não teve. Mas sempre se tratava do material, de uma forma ou de outra. Tive um contato superficial. Nunca foi abordado como utilizar o material didático na escola, [...] apesar de já existirem discussões acerca da música na escola. (Bianca, CFA, p. 11).

O contato com o material didático, que eu me lembre, ocorria a partir da troca com os colegas. (Marta, CFA, p. 74).

Na minha formação acadêmica, eu tive contato com o material didático de alguma forma. Participei de projetos, ao longo do curso, nos quais produzimos vários materiais didáticos. (Isa, CFA, p. 39).

No período de graduação, eu tive contato com alguns materiais. A partir de um projeto desenvolvido por uma das professoras, eu comprei materiais didáticos como LPs, CDs, livros de canções folclóricas e de roda. O restante do material que eu adquiri, foi dado em aula. (Mateus, CFA, p. 79).

Quanto à atuação profissional, o tempo de magistério dos entrevistados variava de quatro a 28 anos. Dos entrevistados, 18 trabalhavam no magistério num período igual ou superior a dez anos, e dois há um período de cinco anos. Ressalto que todos os professores desenvolviam suas atividades no ensino fundamental, já que esse foi um dos critérios de seleção da amostra.

Todos os professores relataram que a música está inserida na escola como base curricular, dentro da área de arte-educação, sendo que a disciplina desenvolvida em sala de aula é de educação musical. De acordo com a proposta da RME-POA, a base curricular é composta por quatro áreas de conhecimento com dimensão interdisciplinar, contemplando a expressão, as ciências físicas e biológicas, as ciências sócio-históricas e culturais e o pensamento lógico matemático. A educação musical encontra-se inserida na área de expressão, cujo nome genérico, “arte-educação”, inclui “música, cênicas e plásticas” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 61-62).

Além da base curricular, a proposta da RME-POA prevê a realização do complemento curricular. O complemento curricular é um conjunto de atividades e componentes curriculares oferecidos em outro horário, além da carga horária regular, apresentando-se como atividades opcionais (atividades extracurriculares). Algumas escolas também desenvolvem projetos e oficinas no turno inverso às aulas, que incluem práticas musicais com foco em instrumentos musicais e prática de conjunto, como orquestras, bandas e corais. Nesta pesquisa, dos vinte professores entrevistados, 15 desenvolviam como atividades extracurriculares oficinas de instrumentos musicais e de prática de conjunto. Nas oficinas de instrumentos musicais, sete professores trabalhavam com a flauta doce e um professor, com violão. Na prática de conjunto, seis professoras atuavam com canto coral e uma professora, com banda.

### 3.2 Definições e tipos de materiais didáticos

Todos os professores entrevistados consideraram que os materiais didáticos são importantes em suas práticas pedagógico-musicais. Isso pode ser constatado na fala de uma das professoras: “o material didático é o recurso que ajuda a gente em sala de aula. Para aprender, para ensinar, para tudo [...] o material didático é um amigão” (Bianca, C1, p. 5).

Na literatura, Costa e Castro (1991) apontam que os materiais didáticos têm um papel fundamental no processo educacional, pois os consideram como meios de ensino, os quais são elementos mediadores entre o processo de ensino e o de aprendizagem. Além disso, no ponto de vista desses autores, os materiais didáticos exercem uma influência direta nos seus agentes professores e alunos (Ibid., p. 223).

Nesta pesquisa, de modo geral, os professores também consideram que os materiais didáticos são mediadores entre o processo de ensino e o de aprendizagem, como mostra a fala a seguir: “o material didático é um recurso que vai me auxiliar a construir um caminho de conhecimento para o aluno aprender” (Isa, C1, p. 32).

Marina acrescentou que

Material didático pra mim, é aquele que vai me ajudar na aprendizagem do aluno. Que irá concretizar o conhecimento que eu quero transmitir ao aluno. São os recursos que eu uso. Tudo que eu levar para a sala de aula, e que me auxiliar na conceituação de conhecimento pelo aluno, eu considero material didático. Os materiais didáticos são o meio que irei utilizar. (Marina, C1, p. 69).

Outra professora comentou: “o material didático é o recurso que eu vou utilizar para auxiliar o ensino de música e para o aluno aprender” (Clara, C1, p. 20). Clara também destacou que os materiais didáticos são recursos auxiliares às suas práticas pedagógicas. Complementando, disse que:

O material didático é todo aquele material que tu vais usar, que tu vais recolher, aquele material pro teu dia-a-dia dentro da sala de aula. [...]. Tudo que tu possa usar no teu dia-a-dia são recursos. (Clara, C1, p. 20).

Outras professoras corroboram o depoimento de Clara:

o material didático “é todo aquele material que te ajuda. É um recurso que auxilia a nossa prática”. (Isa, C1, p. 38).

[...] os materiais didáticos são tudo aquilo que serve de apoio nas aulas. Tanto no planejamento, quanto na execução da aula. (Marta, C3, p. 72).

Ao definirem os materiais didáticos como recursos às suas práticas pedagógico-musicais, os professores destacaram que os materiais didáticos auxiliam o ensino de música. Para eles, os materiais didáticos são entendidos como um recurso auxiliar em suas práticas pedagógicas.

Na literatura, essa definição de materiais didáticos como recursos também é apresentada por Lima *et al.* (1995). Esses autores sustentam que os materiais didáticos são recursos para as práticas pedagógicas dos professores. Ferreira *et al.* (1996) afirmam que os recursos didáticos são todos os recursos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo de ensino e de aprendizagem (Ibid., p. 24).

As definições de material didático como meio e como recurso foram as mais frequentes. No entanto, uma professora apresentou ainda uma outra definição. Para ela, material didático é aquele que apresenta uma metodologia específica:

[...] aquele que tem uma metodologia desenvolvida. Um método. Para mim é um material didático. Pode ser um livro, uma apostila, uma coletânea. (Isa, C1, p. 36).

Mas é com base na definição como recurso que os professores enfatizam a importância do uso dos materiais didáticos em suas práticas pedagógico-musicais.

O material didático é fundamental para o ensino de música. No meu entendimento, ele é muito importante. Dependendo do que tu tens de recurso, tu podes desenvolver um trabalho melhor. Um trabalho de qualidade, com mais opção. Quanto mais recursos tu tens, mais atenção dos alunos tu terás. Eu acredito que a gente consegue prender muito

mais a atenção e o interesse deles. Na educação musical no ensino fundamental, o material didático é de grande importância. (Silvia, C2, p. 98).

Essa importância atribuída aos materiais didáticos não ocorre somente por parte dos professores entrevistados nesta pesquisa, já que a literatura também tem ressaltado a importância desses materiais didáticos nas práticas pedagógicas dos docentes. Lima *et al.* (1995) afirmam que os materiais têm sido cada vez mais reconhecidos como importantes, pois são instrumentos facilitadores e enriquecedores da aprendizagem (*ibid.*, p. 40). Além disso, Gimeno Sacristán (2000) destaca que os materiais didáticos são recursos que facilitam a direção da atividade nas aulas.

Com base nos depoimentos dos professores, pude perceber os tipos de materiais didáticos utilizados em suas práticas pedagógico-musicais. Os professores mencionaram vários tipos de materiais didáticos, desde quadro, livros, métodos, vídeos e CDs a *software* e *sites* da internet. Esses materiais podem ser classificados, de acordo com Lima *et al.* (1995), em materiais escolares (folhas, cadernos, lápis, borracha, quadro e giz), materiais bibliográficos (livros, métodos de ensino de música, exercícios, arranjos, partituras) e equipamentos (aparelhos de som, TV, vídeo, DVD, e computador). Os materiais didáticos como fitas de vídeo e cassete, e CDs podem ser classificados como materiais audiovisuais. Alguns materiais citados pelos professores não se enquadram nas categorias estabelecidas por Lima *et al.* (1995). Dessa forma, classifiquei-os como materiais

sonoros (instrumentos musicais, corpo e voz) e materiais de informática (*software* específicos na área de música, *internet* e *sites*).

Um dos materiais didáticos bibliográficos mais citados pelos professores foi o livro didático. Os professores mencionaram que utilizam o livro didático para desenvolverem conteúdos diversos, atividades e exercícios de fixação, como exemplifica o depoimento a seguir.

Eu utilizo muito o livro didático. Uso para trabalhar atividades, inserir conteúdos, pesquisar estilos musicais. O livro é um recurso importante para a minha prática pedagógica. (Marta, C2, p. 74).

Os professores destacaram também o uso de equipamentos e materiais audiovisuais e sonoros:

[...] eu uso muito vídeo, gravação, som. Material básico, livro, instrumentos musicais, CDs. (Mateus, C1, p. 79).

[...] uso CDs quando eu preciso que os alunos escutem a música, a qual eu quero que eles aprendam; além disso, quando quero chamar atenção para algum instrumento, alguma parte musical. (Lívia, C2, p. 66).

[...] eu uso muito o aparelho de som em minhas aulas, para a audição de CDs. Às vezes, eu uso o vídeo também. (Roberto, C1, p.86).

Dois docentes ressaltaram o uso constante de instrumentos musicais.

[...] eu utilizo principalmente [...] os instrumentos de percussão e os produzidos pelos alunos. Eu uso com frequência os instrumentos de

percussão nas aulas de música, para a realização de arranjos, execução de ritmos. (Laura, C1, p. 54).

[...] eu utilizo instrumentos musicais como flauta e violão, e instrumentos de percussão. A flauta uso para trabalhar os parâmetros sonoros, e noção de altura. Os instrumentos de percussão para desenvolver ritmo, bem como criação rítmica dos alunos. E o violão para o acompanhamento do canto nas aulas. (Silvia, C1, p. 96).

Um fato relatado pelos professores foi o uso do corpo e da voz como recurso às suas práticas, como mencionou a professora Silvia: “eu uso o corpo. Eu trabalho assim com a exploração do corpo, pé, mão, eu uso bastante isso. Uso a voz também” (Silvia, C1, p. 98). Uma outra professora também ressaltou que o corpo e a voz são os recursos mais utilizados nas atividades em sala de aula: “eu utilizo o que eles têm de disponível, que é o corpo e a voz”. E acrescentou: “uso a voz para cantar e o corpo para vivenciar” (Adriana, C1, p. 3)

Em pesquisas da área de educação musical, como as realizadas por Souza *et al.* (2002) e Oliveira (2000), um dos recursos mais presentes nas práticas pedagógico-musicais dos professores foi a voz. Os resultados desses estudos revelam que o canto é a principal atividade desenvolvida. Essas pesquisadoras apontam que a voz talvez seja amplamente utilizada nas práticas educativo-musicais pelo fato de ser um elemento comum a todos, tanto professores quanto alunos.

Além disso, Tourinho (1993) aponta que o canto “não é apenas a atividade predominante nas aulas de música, como é uma atividade que, diferentemente de outras práticas existentes na escola, extrapola seu próprio

espaço e tempo fazendo-se presente em diversas ocasiões do dia-a-dia escolar” (Ibid., p. 71).

Outro recurso apontado pelos professores foram os recursos de informática. Laura ressaltou que “utiliz[a] a *internet, sites* para pesquisar materiais sobre algum estilo musical, ver textos, cifra de alguma música” (Laura, C1, p. 54). De modo semelhante, Felipe mencionou que: “us[a] *internet, sites* de busca e também o e-mail para trocar materiais com outros colegas, ou até mesmo para pedir materiais em lojas” (Felipe, C1, p. 28).

Os dados revelaram que os professores não utilizam somente os materiais didáticos disponíveis, mas também os materiais que são confeccionados por eles ou pelos alunos.

Eu utilizo também materiais didáticos que não estão disponíveis no mercado, mas que são construídos pela gente [professor e alunos] e pra gente. (Adriana, C3, p. 1).

Além dos materiais disponíveis, eu uso o material didático que nós [professor e alunos] produzimos em sala de aula. A partir da criatividade e das propostas dos alunos, a gente confecciona para o uso em sala de aula, principalmente instrumentos de percussão. (Bianca, C2, p. 13).

[...] os materiais que utilizo são os produzidos pelos alunos durante as aulas e também na avaliação. Nós [professor e alunos] aproveitamos tudo e utilizamos em nossas aulas. (Marta, C3, p. 74).

### 3.3 Usos e funções dos materiais didáticos

Os professores mencionaram que utilizam os materiais didáticos “em diferentes momentos” de suas práticas pedagógico-musicais. Isso pode ser constatado na fala da professora Sandra: “eu utilizo material didático em todos os momentos. Tanto no planejamento, para ver o que eu vou usar na vivência, e quando eu vou avaliar também (Sandra, C3, p. 91).

Diante dos relatos dos professores, pude perceber que é a partir do uso dos materiais didáticos em suas práticas pedagógico-musicais que os docentes atribuem-lhes funções para o ensino de música. Uma dessas funções se refere ao auxílio dos materiais didáticos no planejamento de ensino.

O material didático, eu acho que ele tem bastante importância. Eu acho que ele organiza o trabalho do professor. Ele auxilia o professor para que o planejamento da aula seja mais bem conduzido. (Isa, C3, p. 41).

Em outros casos, como disse o professor Felipe, o material didático determina o planejamento.

Durante o planejamento das minhas aulas, o material didático é essencial para o direcionamento das minhas aulas. Eu tomo como o ponto de partida no planejamento, o material didático que eu tenho disponível. Para mim, esse material auxilia na construção do planejamento, além de sistematizar a minha prática pedagógica. (Felipe, C3, p. 21).

Para os entrevistados, os materiais didáticos, além de organizarem a aula do professor, têm como função concretizar ou ilustrar para os alunos os elementos a serem trabalhados:

O material didático é fundamental, porque ilustra as minhas aulas. [...] É utilizado para concretizar o conteúdo, explicar os conceitos que a criança tem que vivenciar. (Sandra, C2, p. 91).

[...] o material ajuda muito na ilustração das aulas, a partir dos conteúdos que vou trabalhar, eu procuro um material que possa ilustrá-lo. O ritmo eu posso vivenciar no corpo, os sons posso vivenciar na voz. Busco gravações, instrumentos para ilustrar minhas aulas. (Adriana, C2, p. 2).

O material didático dá um auxílio. Ele ilustra, ele te ajuda. É um amigão. Ele concretiza o conteúdo que eu quero desenvolver. Eu até posso falar de instrumento, mas se eles não visualizarem não adianta. Você tem mesmo uma foto do próprio instrumento, é outra coisa. (Felipe, C3, p.4).

O professor Mateus também destacou que utiliza materiais didáticos durante suas aulas como recursos para auxiliar na ilustração dos conteúdos musicais desenvolvidos nas aulas de música. Para ele, os materiais didáticos permitem ilustrar notação musical, conceitos e diversos elementos musicais, através de materiais audiovisuais e sonoros.

O material didático, pra mim, é tudo. Ele ilustra o que eu vou trabalhar. Como por exemplo, se você trabalhar com ritmo, posso levar vídeos para ilustrar esse ritmo. Quando vou inserir conteúdos como notação, pulsação, altura, afinação, sistema tonal, intensidade, timbre, eu uso instrumentos, fitas, CDs, que possam ilustrar isso. (Mateus, C3, p. 78).

Os depoimentos salientam o papel que os materiais didáticos desempenham nas práticas desses professores, uma vez que o manuseio desses

materiais, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, proporciona uma compreensão maior dos conteúdos musicais a serem desenvolvidos, bem como o contato com os elementos que os professores pretendem concretizar em aula.

Os professores mencionaram que utilizam os materiais didáticos também na avaliação:

[...] eu uso o material didático no momento em que avalio os alunos. (Roberto, C3, p.86).

[...] eu uso o material didático também durante a avaliação, nas provas práticas com o uso de instrumentos musicais, CDs, vídeos, e nas provas escritas com a consulta de livros, bem como artigos impressos da *internet*. Eu utilizo o material didático também no planejamento e na execução das aulas. (Giovani, C3, p. 31).

[...] eu acho importante o uso do material didático no momento em que eu avalio os alunos. (Rita, C3, p. 85).

Apenas uma das professoras relatou que utiliza os materiais didáticos “somente nas aulas” (Joana, C3, p. 41).

### **3.4 Seleção dos materiais didáticos**

Os professores foram questionados a respeito dos critérios utilizados por eles para a seleção dos materiais didáticos para a aula de música. Eles destacaram que tais critérios são estabelecidos tendo como base seus

planejamentos de ensino. A maioria dos professores revelou que seleciona os materiais didáticos “de acordo com o planejamento” (Mateus, C4, p. 76). No planejamento utilizam critérios específicos como os objetivos, os conteúdos e a faixa etária dos alunos. Nesse processo os professores disseram quais materiais poderiam ou não auxiliar suas práticas de ensino.

Grande parte dos professores relatou que seleciona os materiais didáticos a partir do(s) objetivo(s) a ser(em) desenvolvido(s): “o material didático, eu seleciono a partir do meu objetivo em sala de aula” (Felipe, C4, p. 29). Roberto apontou que “o material didático selecionado para uso está ligado às metas que pretend[e] trabalhar em aula” (Roberto, C4, p. 86).

Além de estar associado ao(s) objetivo(s) da aula, um outro aspecto do planejamento utilizado pelos professores para a seleção dos materiais didáticos são os conteúdos que serão abordados, como mostram as falas a seguir:

[...] olha, eu sempre seleciono na medida do conteúdo que eu vou trabalhando em sala de aula (Livia, C4, p. 65).

[...] o material didático eu uso de acordo com o assunto que eu vou trabalhar nas aulas. Eu sempre determino o conteúdo a ser trabalhado e vou selecionando os materiais didáticos a serem utilizados para me auxiliarem diante daquela temática. (Joana, C4, p.5).

[...] eu seleciono material didático diante do que eu tenho que colocar em prática. O conteúdo determina o material didático que eu vou utilizar. (Leandro, C4, p. 51).

[...] a seleção dos materiais didáticos depende do que eu vou trabalhar com os alunos. Se eu for focalizar a orquestra, eu uso o material didático para ilustrar isso, livros, CDs. (Bianca, C4, p. 15).

[...] eu penso no conteúdo que eu vou trabalhar. Eu estou sempre pensando no material didático a partir do conteúdo que eles estão vendo. (Marina, C4, p. 66).

[...] quando eu vou preparar a aula é a partir daquele elemento daquela aula que eu vou selecionar o material didático. Se eu for trabalhar ritmo, eu vou utilizar um material que vai focalizar isso. (Sandra, C4, p. 93).

[...] eu seleciono o material didático de acordo com o que eu estou desenvolvendo com eles em sala de aula. Por exemplo, decidi junto com os alunos fazer um levantamento do tipo de música que os pais e avós deles ouvem. A partir daí nós selecionamos os repertórios que iríamos trabalhar, e os recursos que a gente iria utilizar. (Marta, C4, p. 71).

Isa relatou que os fatores que precedem a escolha dos materiais didáticos estão relacionados aos conteúdos musicais novos a serem inseridos.

A escolha do material didático passa por uma série de fatores: a primeira delas é o quanto de elementos novos, conteúdos musicais que eu pretendo incluir. Que conhecimento novo que eu pretendo inserir, a partir daquela aula. [...] Por exemplo: uma nota musical, uma nova posição na flauta ou a apresentação de notas alteradas que eles ainda não tinham ou de um novo elemento, uma nova figura de duração. (Isa, C4, p. 39).

Além do(s) objetivo(s) e dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, os professores selecionam os materiais didáticos a partir da faixa etária dos alunos: “para a seleção do material didático, eu penso na idade com que eu trabalho. Procuro materiais que possam estar de acordo com a faixa etária dos alunos” (Marina, C4, p. 67). Outra professora acrescentou que, além da faixa etária, considera também o perfil da turma para a escolha dos materiais didáticos: “o material didático eu seleciono a partir da faixa etária e do grupo com o qual eu estou trabalhando” (Isa, C4, p. 40).

Um outro aspecto considerado pelos professores de música entrevistados para a seleção dos materiais didáticos é o fato dos mesmos serem mais ou menos atrativos aos alunos na realização da prática pedagógico-musical no contexto escolar.

Eu procuro selecionar materiais didáticos que chamem a atenção dos alunos. Eu acho bem importante proporcionar aos alunos um contato com um material didático que possa ser significativo para eles. (Isa, C4, p. 40).

Segundo Ferreira *et al.* (1996),

a seleção dos recursos ou instrumentos que auxiliam o professor no seu trabalho deve concorrer para concentrar a atenção e interesse dos alunos nas atividades propostas, estimulando a imaginação, a observação, o raciocínio, as percepções, a coordenação muscular, a expressão de sentimentos, etc. (Ibid., p.8).

### **3.5 Acesso aos materiais didáticos**

A maioria dos professores demonstrou encontrar dificuldades quanto ao acesso aos materiais didáticos. Eles ressaltaram que, apesar de estarem sempre em busca de materiais didáticos, inúmeras são as dificuldades encontradas para aquisição dos mesmos. Entre os lugares onde procuravam, os professores salientaram a escola, as lojas e livrarias e *sites da internet*. Além disso, eles relataram que o acesso aos materiais didáticos ocorre também através da troca

com outros colegas por *e-mail*, em encontros realizados na escola e em cursos de formação continuada.

Em relação à escola, os professores afirmaram que “o acesso aos materiais didáticos [...] é bem limitado” (Júlia, C5, p. 46), “na escola não tem nada, nada, nada, nada” (Sandra, C5, p. 91). Uma professora mencionou que “isso aí é um problemão, [pois] não tem nada de material didático na escola” (Adriana, C5, p. 2).

Outro fato relatado se refere à falta de variedade de materiais didáticos disponíveis na escola.

Se eu quiser umas coisas diferentes, eu tenho que providenciar. Até material teórico. Material novo, se tiver que providenciar e fazer, não tem nada na escola. Se tiver que fazer materiais, cartões, não tem nada. A escola, na verdade, não tem nada. (Sílvia, C5, p. 97).

Os entrevistados apontaram que a aquisição de materiais didáticos por meio da administração escolar é uma tarefa difícil. Quando chegam com o pedido para compra de materiais didáticos, a direção alega que tem outras prioridades.

Basicamente, eu mesma que estou sempre correndo atrás, na escola o acesso é difícil, pois as administradoras têm outras prioridades. (Rita, C5, p. 86).

O material didático para o ensino de música na maioria das vezes não é adquirido pela escola. Pois essa tem outras prioridades e os outros conteúdos sempre são contemplados. Dessa forma, eu procuro ir comprando o material aos pouquinhos. Faço rifas com os alunos, e apresentações também. Cada um vai contribuindo para que a gente possa assim ter o nosso próprio material didático. (Leandro, C6, p. 58).

Machado (2003), em sua investigação, também verificou a falta de apoio da administração escolar na aquisição de materiais didáticos. Os professores entrevistados relataram a dificuldade de acesso por meio da administração escolar, uma vez que essa não possui recursos financeiros destinados à compra de materiais didáticos. A autora constatou que a administração escolar não tem direcionado verbas para a compra de materiais. De modo semelhante, duas das três professoras investigadas por Del Ben (2001) estavam insatisfeitas com o material didático oferecido para o ensino de música pelas escolas, bem como com a falta de apoio da administração escolar para aquisição de materiais didáticos para o ensino de música.

Nesta pesquisa, a realidade não foi diferente com relação à aquisição de materiais didáticos na escola. A maioria dos professores assinalou que essa é uma tarefa bastante difícil de ser realizada pela administração escolar, visto a falta de verba e as prioridades das próprias escolas, uma vez que sempre alegam não existirem recursos financeiros para tal.

Nesse sentido, Penna (2002) destaca que os problemas com a falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequado afetam a prática educativa na área de arte como um todo, e não apenas a educação musical. Tourinho (2003) aponta que a maioria das escolas investe pouco na aquisição de recursos e, na maioria das vezes, optam por aulas e atividades que não requerem custos.

Dos vinte professores entrevistados, apenas dois relataram uma postura diferente da administração escolar.

Primeiro eu tenho que ver o que é possível. Esses que eu tenho na escola eu fui solicitando. A diretora é bem bacana. Ela disse: isso que tu precisa, na medida que eu puder, eu vou te dando. E como prioridade essa coisa dos instrumentos. Aí ela foi me dando aos poucos. [...] Comprou dez flautas. (Lívia, C5, p. 56).

Isso aí é um desafio [acesso na escola]. Eu estou conseguindo agora e dessa direção da minha escola, que tem conseguido junto com as alunas. Nós compramos as flautas e estantes de partituras para tornar as coisas decentes, para as crianças tocarem sentadinhas e bonitinhas. E neste ano mais alguma coisa que eu comprei, mais outros instrumentos. (Adriana, C5, p.4).

Em função dos problemas enfrentados pelos professores com relação aos materiais didáticos nas escolas, eles sugerem a criação de um acervo de materiais didáticos, a ser disponibilizado aos professores pela RME-POA, para suprir suas demandas referentes aos materiais didáticos.

Obrigatoriamente tinha que ser solicitado para a rede [Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre], a rede tinha que pedir todos os materiais. No caso da música tinham que pedir para nós e passar para os professores de música. Isso não tem, e eu acho uma coisa importante. Esse nosso material depende de cada um, se não, não teria. Se os colegas não se empenhassem como eu, não teriam nada. (Felipe, C5, p.26).

Os entrevistados apontaram que, se não fossem suas próprias buscas e as trocas com os colegas, não teriam materiais didáticos, como mostram os depoimentos a seguir:

O material que eu tenho fui eu mesma que fui comprando. É bem difícil, não tenho tempo de procurar. (Júlia, C5, p. 46).

Olha, eu tenho que sempre ir atrás, se eu quiser material didático, tenho que providenciar, [...] tenho que correr atrás. (Marina, C5, p. 66).

Os professores relataram que, quando possuíam tempo disponível, procuravam materiais didáticos em livrarias e lojas.

[...] quando tenho tempo eu busco materiais em livrarias, faço todo um levantamento para ver o que tem disponível, pois eu acho importante essa busca de material, e as livrarias nos oferecem livros, mas a gente que tem que ir atrás e buscar esses livros. (Marta, C5, p. 54).

[...] eu busco materiais didáticos em livrarias e também em lojas. Eu procuro livros, CDs, fitas de vídeo, procuro as novidades e vejo o que eu posso usar na aula de música. Nas lojas eu também faço uma busca do que seria possível usar no ensino de música em que eu atuo. (Laura, C5, p. 54).

Uma professora reforçou que, pelo acesso difícil aos materiais didáticos na escola, buscou materiais didáticos até mesmo em loja de R\$1,99.

Eu vou atrás e pesquiso até em loja de R\$1,99. Busco, vejo, seleciono, estou sempre atenta ao que pode me ajudar na sala de aula. Eu converso com as minhas colegas, nos cursos também converso com as pessoas para trocar experiência. (Rita, C5, p. 84).

Diante do acesso difícil na escola e do pouco tempo disponível para recorrerem a livrarias e lojas, os professores destacaram que uma das alternativas encontradas é a busca de materiais didáticos a partir de *sites*. A professora Laura mencionou que pesquisa por *site*: “basicamente é buscando através de *sites*” (Laura, C5, p. 54). Clara apontou que “procur[a] em *sites* de busca, de músicas, cifras e partituras” (Clara, C5, p. 18).

Wissmann (2002), em seu artigo, aponta a importância do professor saber utilizar a internet, bem como a necessidade de troca de experiências com outros professores através do recurso de *e-mail*. Para ele, *e-mail* é outro recurso

didático, resultado de uma combinação entre a informática e as telecomunicações. Através dele, nós podemos trocar mensagens escritas entre computadores ligados à rede, em qualquer lugar do mundo e a um custo baixíssimo (Ibid., p. 28).

Os entrevistados relataram que trocam materiais didáticos a partir do contato com outros colegas e uma das formas de acesso utilizadas é o *e-mail*, como mostra o depoimento a seguir.

[...] e troca com colegas também [...] A gente faz muito esse intercâmbio. Trocamos bastante. Através de *e-mail*. (Laura, C5, p. 55).

Eles disseram também que adquirem materiais didáticos com os outros colegas através de encontros realizados na escola:

[...] vou conversando com os professores e daí a gente vai começando a confrontar materiais, vão passando e eu vou lendo. [...] A partir dos encontros realizados na escola eu busquei muitos dos materiais didáticos que eu tenho. [...] O material didático, às vezes, ele se torna mais a partir de um e a partir da união dos professores. (Felipe, C5, p. 27).

[...] para obter materiais didáticos, eu troco com os outros colegas, durante os intervalos a gente faz um levantamento sobre o que cada um utiliza e o que um tem e o outro não. Depois fazemos a troca, fazemos cópias, trocamos livros, CDs, fitas, instrumentos confeccionados por nós e pelos alunos. Essa troca é muito rica, pois a partir dela surgem muito outras coisas para o ensino de música na escola. (Leandro, C5, p. 62).

Outra alternativa para a aquisição de materiais didáticos a partir do contato com outros colegas se refere aos cursos de formação continuada. Os entrevistados mencionaram que:

Eu vou comprando, buscando, vou atrás sempre. Troco muito com os meus colegas, principalmente nos cursos de formação. A escola não ajuda muito, eu mesma que tenho de ir atrás. (Débora, C5, p. 23).

Eu troco com os colegas, através dos cursos de formação, [...] converso muito com a professora que trabalha junto comigo aqui na escola. Eu corro atrás, eu tenho que sempre ir atrás. (Felipe, C5, p. 26).

Eu percebo, eu me afastei, é lógico. Em função de estar mais trabalhando, agora, eu me afastei mais. Mas eu acredito que é difícil. No ano passado mesmo, quando a gente teve esse curso de extensão, tinha várias publicações novas que a gente não tinha acesso. Eu tive através da ABEM [Associação Brasileira de Educação Musical], que esteve presente no curso o tempo todo. Mas dentro da escola pouca coisa, pouco material chegava. (Laura, C5, p. 55).

Eu acho que se a gente não sabe onde procurar, a gente tem que ir atrás. Esse foi uns dos objetivos porque eu entrei num curso de extensão. Foi assim, atrás de coisas, [...] pois a gente fica assim no dia-a-dia, quando tu percebes, tu está fazendo a mesma coisa todos os anos. Eu fui para curso assim procurando referências. E daí algumas portas se abriram, coisas novas apareceram. (Giovani, C5, p. 31).

Uma das formas pelas quais tenho acesso aos materiais didáticos é basicamente trocando com colegas, nas escolas. Eu procuro compartilhar com os meus colegas o que eles estão usando para que eu possa também estar sempre ligada no que os outros estão fazendo, e que tipo de materiais que eles utilizam. Essa troca ocorre na maioria das vezes nos cursos fora da escola, por telefone, ou até mesmo por *e-mail*. (Laura, C5, p. 54).

Machado (2003) constatou que os professores por ela entrevistados buscam cursos de formação continuada com o intuito de acompanhar a velocidade com que as novas informações e conhecimentos são produzidos e comunicados. Segundo a autora, os professores consideram importante estarem atualizados para motivar seus alunos, inclusive através de temáticas atuais em torno da música. Os professores também ressaltaram que os cursos de formação continuada proporcionam o contato com os outros professores. Machado (2003) aponta que é por meio desse contato que eles trocam informações, materiais didáticos e discutem alguns assuntos pertinentes à sua formação e atuação como professores de música. Xisto (2004) também verificou, a partir do depoimento de

um dos professores que entrevistou, que os cursos de formação continuada proporcionam a troca de experiências com outros profissionais da área, além da oportunidade de conversar com professores de outros lugares.

Nesse sentido, Hentschke (2000) observa que os professores de música em serviço necessitam recorrer continuamente às atividades de formação continuada existentes, para que possam ter maior contato com a literatura da área de educação musical e trocar informações com outros professores de música sobre suas práticas educativas.

Isso ocorre porque, conforme relatam, os professores se sentem isolados dos outros professores, tanto os de música quanto os de outras disciplinas.

Eu tenho que ir atrás dos materiais didáticos. Tudo o que eu possuo, eu fui atrás. Além disso, eu me sinto isolada aqui. (Júlia, C5, p. 46).

Olha, eu tenho que correr atrás. Eu, às vezes, necessito de um CD que tem o material que eu preciso. Com isso, telefono para outros colegas para ver como eles trabalham. Eu me sinto isolada, como profissional de música, em relação aos materiais didáticos. (Sandra, C5, p. 94).

Eu tenho muita coisa, mas tudo eu construí. A escola não está presente nessa parte, tudo eu tenho que buscar, comprar, ler, procurar. Eu me sinto distante dos outros colegas, e sinto falta de trocar material. (Roberto, C5, p. 87).

Os depoimentos dos professores desta pesquisa reforçam as constatações de Beineke (2000), Del Ben (2001), Penna (2002) e Machado (2003) em relação ao isolamento dos professores de música. Os professores

entrevistados nessas investigações relataram que se sentem isolados dos demais professores de música, bem como dos cursos e congressos que são realizados na área de educação musical de maneira geral.

Na pesquisa de Machado (2003), por exemplo, os professores destacaram que acham importante a troca de informações com os outros colegas, pois o isolamento prejudica, na maioria das vezes, o acesso às informações sobre cursos da área de música, materiais didáticos e discussões de assuntos pertinentes à sua formação e atuação como professores de música.

O isolamento dos professores parece ter início já durante a prática do estágio na graduação. Tourinho (1993) sustenta que:

[...] não há espaço para a troca de saberes, e por mais inquisidores que sejam os estagiários, neste período cada qual se esconde em uma sala. Os colegas geralmente desconhecem onde e como seus companheiros estão desenvolvendo sua prática pedagógica e o objetivo é ficar livre de mais este incômodo que a formação universitária guarda para seus pretendentes. (Ibid., p. 85).

Além disso, essa autora aponta que o isolamento na profissão repercute no isolamento das instituições entre si e, conseqüentemente, no desempenho dos professores e no desenvolvimento de suas práticas docentes (TOURINHO, 1993, p. 45).

### 3.6 Necessidades referentes aos materiais didáticos

Para identificar suas necessidades referentes aos materiais didáticos, os professores relataram que inicialmente realizam um levantamento de todo o material didático que está disponível, e, posteriormente, enumeram suas demandas em relação aos materiais didáticos.

Uma vez que o livro é um dos materiais didáticos utilizados com maior frequência pelos professores, a totalidade dos docentes mencionou a carência de livros didáticos que abordem especificamente conteúdos musicais:

Livros didáticos, não têm, não tem nada. Volta e meia está tendo livros de editoras, várias dessas que estão aí no mercado, muito pouco de música, quase nada. Tem uma professora de Curitiba, muito boa, que faz um trabalho muito bom. Mas são muitos raros, a gente pega assim no susto. Mas não tem livro, nem que fosse aqueles antigos que eu tenho de música folclórica, não tem, não tem. (Felipe, C6, p. 26).

Aqui na escola vem seguidamente pessoas vender livros, mostrar, mas não tem nada a ver com o nosso trabalho, nada que nos auxilia. Faltam livros específicos para a faixa etária que trabalhamos e para o contexto em que estamos. (Laura, C6, p. 55).

Em relação aos conteúdos dos livros didáticos de música, os professores mencionaram ainda que “falta tudo. Não tem nada. Faltam livros que falem de estilos musicais diversos. Livro com conteúdo para ser desenvolvido em aula” (Júlia, C6, p. 48).

Um dos entrevistados, ao destacar o que pensa sobre os livros disponíveis, disse o seguinte:

Eu acho que, às vezes, os materiais didáticos são muito específicos em um tipo de atividade. No meu ponto de vista, poderia abrir um pouco mais e oferecer ao professor um número maior de atividades, de conteúdos variados dentro da educação musical. (Isa, C6, p. 36).

Os professores destacaram ainda a necessidade de materiais didáticos que abordassem diversos contextos socioculturais, interesses e vivências musicais dos alunos. A maioria dos professores ressaltou que os materiais didáticos disponíveis não focalizam as vivências musicais dos alunos fora da escola, principalmente em relação ao repertório a que esses têm acesso no contexto extra-escolar. Alguns entrevistados destacaram a demanda de materiais didáticos que se centrem no repertório abordado pela mídia, como mostram os depoimentos a seguir.

O material didático, pra mim, não atende as necessidades aqui das aulas, na escola. Ele está direcionado para outra coisa. Eu sinto falta de materiais para trabalhar em atividades a serem desenvolvidas, mas que chamem a atenção dos alunos. Sinto falta de materiais que abordem as músicas que os alunos ouvem. (Júlia, C5, p. 46).

Tem muita coisa pronta, mas, para eu utilizar em sala de aula, poucas delas funcionam, pois os materiais didáticos disponíveis não estão voltados para o que os alunos estão acostumados a ouvir. Eu sinto necessidade de um material que esteja mais próximo da minha prática pedagógica. Materiais voltados para as músicas que estão hoje tocando no rádio. (Rita, C5, p. 85).

O material didático disponível ainda está muito longe das nossas salas de aula. Eu vou atrás, estou sempre me atualizando, mas no meu ponto de vista existe carência de material didático atualizado. Falta material didático que fale de músicas atuais, músicas das trilhas sonoras de novela, de propaganda, das rádios. (Adriana, C5, p. 4).

Sinto falta de um material didático que consiga acompanhar o repertório musical que está na mídia. Os alunos estão sempre bem informados sobre o que está tocando nas rádios, na tv, no cinema. Eu procuro sempre estar atenta para poder oferecer a eles esse repertório mais atualizado. Mas, no mercado não encontro muita opção de recursos que possam me auxiliar nesse sentido. (Sandra, C6, p. 94).

Uma professora ressaltou que considera o contexto sociocultural dos alunos para o uso dos materiais didáticos a serem utilizados em suas práticas pedagógico-musicais.

Eu acho bem importante considerar as vivências musicais que os alunos trazem para a escola. O meu ponto de partida sempre é o mundo musical deles fora da escola. Pois, só assim irei conseguir uma prática significativa a eles. Então, é a partir do material que eles sugerem [fitas cassete e de vídeo, CDs], que eu vou selecionando o que a gente vai trabalhar na aula de música. (Marta, C9, p. 73).

Para os docentes é importante que os materiais didáticos estejam atualizados para que a aula de música se torne cada vez mais atraente aos alunos, minimizando, assim, a realidade atual de suas aulas de música, onde os alunos e também os próprios professores estão insatisfeitos com os materiais didáticos disponíveis.

Tendo em vista essa necessidade, os professores salientaram algumas características que os materiais didáticos poderiam conter para atender às demandas da aula de música no contexto escolar.

Livros que falem de todos os ritmos, principalmente das músicas populares atuais como o *rock*, MPB, *reggae*, *axé music*, enfim, de músicas da mídia. Eu gostaria também que os livros trouxessem

conteúdos, os quais pudessem ser aproveitados em sala de aula. Sinto falta de publicações que direcionem e tragam dicas de como trabalhar esses conteúdos. (Giovani, C5, p. 31).

O material didático está longe da realidade em que atuo. Eu queria material que falasse sobre as músicas das mídias. Que focalizasse coisas atuais. (Joana, C6, p. 41).

A professora Bianca destacou a necessidade de livros que focalizassem conteúdos de músicas de diversos estilos, desde a música antiga à música atual.

Livros didáticos pra gente, professor, a gente tem que ter o interesse e ir adquirindo. Mas eu acho que a gente tinha que ter o interesse assim, que tratasse de música para o aluno. Eu quero fazer uma pesquisa para ritmos da música aqui do Rio Grande do Sul. Não tem nada pra pesquisa. Claro, nós temos a opção da internet hoje em dia, mas manusear o livro, ir à biblioteca, reunir grupos, por exemplo, de música antiga, música atual, instrumentos musicais, literatura de músicas. (Bianca, C6, p. 15).

Nesse sentido, Souza (1997), ao analisar os conteúdos de livros didáticos de música das décadas de 20 a 90, constatou que os livros publicados no período das décadas de 70 e 80, destinados ao ensino fundamental ignoram o seu público. Para a autora, os livros esquecem que os alunos já possuem um grau elevado de conhecimentos empíricos, e pressupõem conhecimentos que os alunos ainda não têm.

Quanto ao repertório abordado nos livros didáticos, grande parte dos professores destacou a falta de produção de arranjos e partituras, bem como transcrição de músicas atuais da mídia. Em relação a arranjos de músicas diversas para serem trabalhados em sala de aula, o professor Mateus apontou

que “gostaria de arranjos para trabalhar na aula de música no ensino fundamental. Arranjos de música popular, música da mídia, para prática de conjunto. Acho que seria bem importante a disponibilidade de arranjos nesse sentido” (Mateus, C6, p. 3).

Na área de educação musical, trabalhos como o desenvolvido por Beineke *et al.* (2003) tiveram como foco arranjos para instrumentação variada com ênfase na flauta doce, voz e corpo. Segundo as autoras, esse material foi elaborado com o intuito de minimizar a carência de materiais didáticos e auxiliar o professor de música no ensino fundamental em atividades que envolviam a prática de conjunto e turmas grandes. O livro didático produzido contém conteúdos voltados para jogos, brincadeiras cantadas, canções infantis, e atividades de execução, composição e apreciação.

Nesta pesquisa, além da demanda de produção de arranjos, os professores ressaltaram também a carência de produção de partituras, uma vez que a maioria das partituras disponíveis em *sites* traz erros no que se refere ao ritmo e à harmonia.

Em relação às partituras disponíveis hoje, eu acho que elas são precárias. Eu pesquiso no *site* e encontro partituras com erros graves de harmonia. Além de ritmos fora de lugar. Nesse ponto eu acho que as partituras não são confiáveis. (Giovani, C6, p. 31).

Diante dessa falta de partituras, um dos entrevistados sugeriu a publicação de *songbooks* que englobassem músicas e ritmos diversos.

Livros, eu quero partituras também. Podem ser livros sobre música e partituras. [...] É bom ter livros com paródias, não tem, não tem. E partituras também. Nós tínhamos que ter *songbooks* de tudo que tem. Não tem nada. [...] A gente precisa de livros e partituras, de estudos de música. (Felipe, C6, p. 29).

A professora Ângela salienta que, ao fazer um levantamento de materiais didáticos, verificou que há um descompasso entre o material didático disponível para a aula de música e a sua prática pedagógico-musical.

O material didático está precário e muito distante da minha realidade aqui na escola. Eu acho que ele não atende a minha proposta, e também não me auxilia diretamente para o desenvolvimento das aulas. Eu sempre tenho que adaptá-lo. (Ângela, C6, p. 10).

Outro professor também detectou essa discrepância, e, assim como a professora Ângela, mencionou que realiza a adaptação dos materiais didáticos a serem utilizados nas aulas de música.

Olha, como o material didático está muito distante das minhas práticas pedagógico-musicais, eu tenho que adaptá-lo. Pois, sempre o que eu encontro, não dá para usá-lo da forma que ele está. O material didático disponível não desperta o interesse no aluno. (Roberto, C6, p. 86).

Nesse sentido, Lívia destacou que:

O material didático disponível não dá para utilizar. Ele é muito pouco, e também distante do que eu estou trabalhando com os alunos em sala de aula. Os alunos estão sempre em contato com uma diversidade sociocultural e muda a todo instante. Eu preciso começar com uma educação musical que chame atenção deles. Não adianta eu levar hoje

uma coletânea de música erudita. Ou até mesmo um levantamento de música popular. Eu tenho que pegar um pagode, um rock, um metal e ver o que eu posso trabalhar sobre isso, daí eu sinto necessidade de livros, CDs que abordem isso. Eu tento procurar nos sites, mas não tem quase nada escrito sobre essas manifestações culturais. (Livia, C6, p.63).

Machado (2003) também verificou, em sua pesquisa, que oito dos doze professores entrevistados sentem falta de materiais didáticos mais próximos às suas realidades. A autora apontou que os professores estão insatisfeitos com os materiais didáticos disponíveis para a realização do ensino de música. Desses professores, sete alegaram que os materiais didáticos oferecidos pela escola têm desmotivado os alunos a participarem das aulas de música, uma vez que estão em descompasso com a tecnologia atual e com outros materiais aos quais os alunos têm acesso fora da escola.

Nesta pesquisa, a realidade não foi diferente. Uma das professoras entrevistadas destacou a necessidade de:

[...] materiais relacionados com a prática como CDs com estilos de música atuais, livro com conteúdo com temas também atuais. Material audiovisual com efeitos atuais, com recursos tecnológicos como *software* específicos em música. (Laura, C5, p. 54).

Nesse sentido, Souza (2000) destaca alguns problemas que a área de educação musical tem enfrentado, tais como:

as mudanças sociais e tecnológicas que trouxeram também mudanças nas experiências musicais; modificações no ambiente sonoro e o elevado consumo da mídia, que contribuíram para outros modos de

percepção e apreensão da realidade e os próprios modelos de formação musical do século XIX, que ainda persistem. (Ibid., p. 40).

A autora aponta como consequência desse avanço tecnológico a insatisfação, tanto dos alunos quanto dos professores, em relação às aulas de música.

Nessa perspectiva, Lima *et al.* (1995) destacam que, atualmente, “é visível, infelizmente, a falta de recursos didáticos nas escolas públicas municipais e estaduais, adicionada ao fato de as escolas em geral não terem acompanhado o progresso tecnológico quanto ao uso de equipamentos e materiais didáticos”. Os autores salientam que esses recursos deveriam estar à disposição dos especialistas em educação e dos professores, a fim de atingirem os objetivos educacionais, além de enriquecerem a prática pedagógica” (Ibid., p. 41).

Nesta pesquisa, em relação ao uso dos recursos de informática, um dos professores destacou a carência de *software* de música. A professora Adriana ressaltou a necessidade de *software* em português, uma vez que o material didático disponível em inglês dificulta a compreensão tanto de professores quanto de alunos.

A gente teve uma parte do curso que foi sobre a informática, os jogos estão todos em inglês, e a gente sentiu uma dificuldade em aprender. Eu não tinha o domínio da língua, com isso não pude usar metade das funções do programa. O material é interessante, mas precisa estar no nosso idioma oficial [português]. (Adriana, C5, p.4).

Os professores também ressaltaram a carência de materiais didáticos para adolescentes. Isso pode ser verificado nos depoimentos a seguir.

Sinto necessidade de material pra adolescentes, para ser trabalhado em sala de aula. Sinto falta de sugestão de atividades, de dinâmicas, de CD, fita, vídeo com temas a serem trabalhados nessa faixa etária. (Débora, C6, p. 25).

Eu acho que tem pouco material sobre adolescente. Eu acho que para pré-adolescente tem pouca coisa. Eu até entendo, pois eu acho que, hoje em dia, cada vez mais as escolas têm menos aula de música para essa faixa etária. (Isa, C6, p. 39).

Essa necessidade de adequação não só dos materiais didáticos a serem utilizados na aula de música, mas também do conteúdo da aula de música, pôde ser constatada também por Wille (2003). Essa autora verificou, em seu estudo, que os conhecimentos expostos na aula de música estavam fora da realidade a partir da ótica dos adolescentes investigados. Para esses adolescentes, o repertório utilizado na aula de música não está de acordo com as suas vivências fora da sala de aula.

A necessidade de materiais didáticos para adolescentes também pode ser justificada pela ausência de informações nesse sentido no período de formação desses professores. Xisto (2004), em seu estudo, também constatou a necessidade de materiais que abordassem conteúdos para adolescentes. Os professores por ela investigados destacaram que os tradicionais livros estudados durante a graduação pouco contribuíram para seus trabalhos em sala de aula, principalmente para o ensino de música para adolescentes.

Além da carência de materiais didáticos para adolescentes, os professores desta pesquisa ressaltaram a demanda de materiais didáticos para adolescentes já musicalizados.

Na área de jovens já musicalizados eu acho que o material fica cada vez mais escasso. Eu acho que pra atender a educação musical pra adolescentes esse material é muito pobre. Inclusive na área das pesquisas em educação musical é muito pobre também. (Giovani, C6, p. 32).

Os entrevistados ressaltaram que, além dos materiais didáticos disponíveis não estarem voltados para os adolescentes, não focalizam estilos musicais atuais proporcionados aos mesmos fora da escola. Os professores salientaram que os materiais didáticos também não são apropriados para serem trabalhados em turmas grandes (com mais de trinta alunos).

A nossa grande dificuldade é encontrar no mercado um material didático que consiga atingir a realidade do ensino de música no ensino fundamental. Nossas turmas são grandes, e os alunos têm uma escolha diversificada de repertório musical. Por exemplo, sinto necessidade de um material que fosse eficaz para todos os alunos, no caso 35, e que chamasse a atenção desses. Isso não tem disponível hoje. Poderia ser portfólios que abordassem estilos musicais diversos, sugestões de atividades para toda a turma, de como trabalhar repertórios, vídeos de bandas da mídia. (Leandro, C6, p. 58).

O material didático também poderia ser direcionado para turmas grandes. Pois o material didático disponível hoje não atende a necessidade de turmas grandes, ele está distante disso. (Leandro, C6, p. 62).

Falta material didático para poder ensinar no ensino fundamental. Um material didático que funcione em turmas com mais de trinta alunos em sala de aula. Pra mim existe uma carência muito grande desse material didático. (Júlia, C6, p. 47).

Alguns professores mencionaram a necessidade de livros que trabalhem atividades e conteúdos mais específicos. Marina, por exemplo, destacou a demanda de livros com conteúdos que proporcionassem a exploração da sonoplastia:

Eu acho que poderia ter livros com conteúdos que tu possa explorar musicalmente. Por exemplo: uma história que possa ser sonorizada, se tornar musical. Ter livros que você possa construir a sonoplastia com os alunos. Materiais com conteúdos específicos, com conteúdos musicais voltados para a criança. (Marina, C6, p. 67).

Já Sandra reforçou a carência de materiais didáticos que possibilitassem trabalhar timbres diferentes.

Eu sinto falta de materiais como os apitos de pássaros. Apitos de diversos timbres. Materiais de sons diferentes. Materiais diferentes que a gente não encontra no mercado. (Sandra, C6, p. 95).

Os professores salientaram ainda a necessidade de sugestões de atividades referentes aos conteúdos abordados nos livros didáticos.

Eu sinto falta de livros com sugestões de atividades. Livros que possuam idéias para trabalhar os conteúdos. (Júlia, C6, p. 48).

Olha, eu não vejo sugestões de atividades que possam chamar atenção dos alunos. Sinto falta de exercícios para serem desenvolvidos em sala de aula. (Giovani, C6, p.33).

No que se refere ao material didático, Franco (1999), assim como os professores desta pesquisa, constatou a necessidade de materiais didáticos, principalmente livros, que focalizem conteúdos específicos para o ensino de música na escola básica. A autora aponta que as publicações realizadas a partir da década de 1990 possuem a tendência de uma educação musical mais prática e efetiva voltada para as escolas. Para Franco (1999), os dados de seu estudo revelam que os livros da década de 1990, apesar de serem destinados às escolas básicas, ainda não abordam conteúdos e atividades direcionados para a realidade do contexto escolar.

Um outro professor destacou a necessidade da presença, na escola, de *songbooks* já publicados.

Todos os *songbooks* que eu tenho, nenhum deles foi adquirido pelas escolas. Tudo que eu tenho, essa pilha de coisa, fui eu que busquei, aqui na escola não tem nada. (Felipe, C6, p.26).

Um outro aspecto para o qual os professores chamaram a atenção foi a divulgação dos materiais didáticos da área de educação musical. Para duas professoras, Laura e Sandra, não há tanta carência de materiais didáticos e, sim, falta de divulgação que, em termos de propaganda e acesso, ainda é muito restrita. Uma delas comentou que sente carência de propagandas, ou até mesmo vendedores que vão até as escolas, e que levem materiais que possam ser adequados a suas realidades. Sandra apontou que tem consciência de que existe material, de que há uma produção de qualidade disponível, mas a divulgação é só

em nível regional, não há diálogo entre as regiões sobre os materiais didáticos, como mostram a fala a seguir.

Sinto falta de mais divulgação, sinto falta de vir até a escola, até porque como a gente trabalha quarenta horas, o espaço que a gente tem pra fazer esse tipo de pesquisa é muito pequeno. (Laura, C6, p. 54).

É importante destacar que a produção de materiais didáticos pela área de educação musical, como exemplificam as produções de desenvolvidos por Souza *et al* (2000), Souza, Hentschke e Wolffenbüttel (2004), Beineke (2003), Hentschke e Del Ben (2003, entre outros. Conforme é destacado no depoimento a seguir, o problema parecer ser a dificuldade de acesso aos materiais didáticos disponíveis.

Eu sei que muitas pessoas estão produzindo materiais bons. Mas não existe divulgação, às vezes só em nível regional. Não existe uma loja especializada que venda material didático para o professor de música. Quando a gente encontra algum material, ele é inferior, traz conteúdos superficiais. (Sandra, C6, p. 93).

A professora Adriana, apesar de achar que existe carência de materiais didáticos e dificuldade de acesso aos mesmos, não demonstrou insatisfação em relação aos materiais didáticos disponíveis.

Olha, na verdade eles são suficientes [os materiais], mas se o professor sabe fazer música, acho que é o suficiente, entende? Qualquer material disponível, se o professor sabe mesmo, ele é capaz de fazer música com os alunos. Agora se tivesse outro tipo de material, mais quantidade, mais variáveis, a gente poderia melhorar cada vez mais. A divulgação poderia auxiliar também, pois assim o material didático estaria mais próximo da gente. (Adriana, C5, p.3).

O depoimento acima sugere que o conhecimento musical do professor pode influenciar o uso do material didático que está disponível. O fato de o professor saber fazer música direciona o que ele pretende com os materiais didáticos disponíveis, além de orientar outras possibilidades de uso dos mesmos.

### **3.7 Produção de materiais didáticos**

Diante das dificuldades de acesso aos materiais e das necessidades com que os professores se deparam no cotidiano escolar, mencionadas anteriormente, os entrevistados relataram que, para diminuir suas carências, produzem seus próprios materiais didáticos, como afirma Marina: “eu confecciono material com os meus alunos para auxiliar as minhas práticas e diminuir minha carência em relação a esses materiais” (Marina, C7, p. 13).

Costa e Castro (1991) afirmam que “o processo de produção de material didático reflete a defasagem que tende a existir entre o momento em que novos conhecimentos se produzem e o da sua sistematização para fins de transmissão”. Esses autores destacam que essa defasagem ocorre na educação em geral, mostrando-se ainda mais evidente quando se trata do processo de ensino e aprendizagem (Ibid., p. 217). Na fala de Isa é possível verificar que a produção de materiais didáticos faz parte de um dos papéis que os professores têm de

desempenhar: “olha, tem muita coisa que eu produzo. [...] No meu ponto de vista o professor deve produzir e confeccionar o material didático (Isa, C7, p. 8). O professor Felipe acrescentou:

[...] o material didático para mim é muito grande, eu vou juntando muita coisa. Eu improviso em cima do material que eu tenho disponível, eu não tenho um material fixo para ser utilizado. Estou sempre criando, inovando. Eu procuro sempre repensar outras coisas que poderão me auxiliar nas aulas de música. Muitos materiais já estão na minha cabeça, então eu procuro elaborar e concretizá-lo. (Felipe, C2, p. 28).

Para Beineke *et al.* (2003), os professores também são os sujeitos mais indicados para elaborar materiais didáticos que atendam os contextos em que realizam suas práticas pedagógico-musicais, uma vez que esses docentes são capazes de compreender suas realidades de trabalho e suas necessidades. As autoras produziram material de apoio para professores que atuam com ensino de música no ensino fundamental tendo foco canções folclóricas e músicas brasileiras, sendo que os instrumentos contemplados são a flauta doce, o violão, a percussão e a voz. Para a elaboração desse material foram consideradas as características do grupo com que os professores atuavam, os quais eram heterogêneos e numerosos, as vivências musicais dos alunos fora da escola e o espaço que eles possuíam para a realização da aula de música.

Nesta pesquisa, à medida que buscam sanar suas necessidades, os professores relataram que produziam diferentes tipos de materiais bibliográficos, como mostram os depoimentos a seguir:

Para reduzir a minha necessidade em relação aos materiais didáticos, eu confecciono material escrito como textos, exercícios rítmicos e sonoros em folha, cartazes, apostilas, portfólios. Esses materiais me auxiliam no desenvolvimento da aula. (Sandra, C7, p. 20).

Como não tem quase nada escrito, eu faço normalmente material didático para situar a música que eles estão ouvindo através de textos. Depois de fazer uma busca sobre o assunto, escrevo um texto para que eles possam compreender aquele estilo que irei trabalhar daquela determinada música. (Bianca, C7, p.4).

Eu faço textos pequenos, de acordo com as músicas que eles estão ouvindo. [...] Eu produzo histórias com a vida dos compositores, e as características da época em que a música foi composta. (Marta, C7, p. 14).

Eu faço gráficos para marcar se os sons foram repetidos, ou se os sons foram iguais. Para dar exemplos de sons mais graves ou agudos. Para identificar sons curtos e longos. (Adriana, C7, p. 2).

Eu faço material com alunos. A gente faz uma música. [...] Produzimos, construímos as partituras. Fazemos arranjos também. (Bianca, C7, p. 4).

Os professores também relataram que produzem materiais sonoros para uso em suas práticas:

[...] olha, eu fiz um CD para um coral. Às vezes, eu uso esse CD nas minhas aulas de música. (Sandra, C7, p. 20).

[...] eu produzi, a partir de gravações de sons do cotidiano, um CD para trabalhar timbres diferentes. (Rita, C7, p.16).

Para trabalhar timbres diferentes do meio ambiente, eu gravei em um CD sons de gravador, da descarga de banheiro, de chuva, do trânsito, da televisão, do choro de uma criança. (Adriana, C7, p.3).

Também é bastante freqüente a produção de diversos materiais sonoros a partir de sucata<sup>4</sup>:

Eu produzo instrumentos melódicos com a sucata que os alunos levam para a aula de música de casa. (Marta, C7, p. 14).

Nós mesmos [professor e alunos] fabricamos os materiais, os instrumentos, além de trazer de casa [as sucatas] que eu tenho. Primeiro eu faço uma campanha com os alunos, e eles juntam tudo que tem em casa como: copinhos de iogurte, caixa de fósforo, latinha de refrigerante, tampinhas de garrafa, diversos frascos vazios, entre outros. Eles levam esse material para a escola, a gente faz toda a limpeza antes de usar. Depois a gente divide todo o material e eles criam instrumentos, ou objetos com sons diferentes. (Sandra, C7, p. 20).

Eu confecciono material didático com os alunos, tanto eu quanto eles levamos sucata de casa. Nós já até conseguimos fazer um carrilhão com o material que eles trouxeram. Fizemos também instrumentos de percussão como pandeiro, chocalho, tambor. Instrumentos melódicos, fizemos uma escala a partir de frascos vazios com água. Eles [os alunos] têm muitas idéias legais e todos participam dessa produção. (Marina, C7, p. 13).

Nós [professora e alunos] temos um projeto na escola que é um projeto do meio ambiente. Eu sempre junto sucata com os alunos. Sempre se fala muito em meio ambiente, então, eu já aproveito e vejo o que dá para a gente fazer de instrumento musical, de fonte sonora legal. Então, a gente faz alguns instrumentos, lá. (Lívia, C7, p. 12).

[...] bandinha rítmica a gente produz [professor e alunos] a partir de material de sucata. Eu utilizo material de sucata para confeccionar instrumentos como chocalhos, pandeiros, reco-reco, ganzá. (Sandra, C7, p. 20).

Eu uso madeiras talhadas para produz reco-reco, e latas de refrigerante colocando semente, areia ou pedrinhas dentro, para fazer um som como o do chocalho. (Laura, C7, p. 9).

---

<sup>4</sup> Machado (1995) conceitua sucata como “materiais que perderam o seu uso original, [material] que se quebrou, que não serve mais, que não tem mais significado, coisas aparentemente inúteis, mas que servem para brincar, para dar nova forma e novo sentido” (ibid., p. 5).

Eu uso o cabo de vassoura para produzir as baquetas. São com elas que a gente toca os tambores e bumbos. Os alunos também levam outro tipo de material para a sala de aula para confeccionarmos instrumentos de percussão também. (Ângela, C7, p. 1).

Eu já fiz esses de tubinhos de plásticos que fazem o som o mais próximo que podem. Som com escalinhas de “dó a dó”, que a gente pode identificar do agudo ao grave. (Adriana, C7, p. 2).

Diante dos depoimentos dos professores, pude constatar que a sucata é o material mais acessível e barato para a construção de instrumentos, como mostra o depoimento a seguir: “eu faço instrumentos musicais a partir de sucata, pois esses são os materiais mais próximos dos alunos, além de terem um baixo custo” (Lívia, C7, p. 12).

Ferreira *et al.* (1996) ressaltam que “os materiais recicláveis de baixo custo ou de fácil obtenção podem ser freqüentemente empregados como recursos de ensino e aprendizagem”. Além disso, esses autores destacam que a elaboração desses materiais simples, tanto quanto possível, deve ser feita com a participação dos próprios alunos” (Ibid., p. 24).

A confecção de instrumentos musicais a partir de sucata também foi uma das atividades desenvolvidas nas aulas de música investigadas por Tourinho (2003). Essa autora destaca que os professores que participaram de seu estudo disseram necessitar com freqüência criar seu próprio material didático e improvisar instrumentos de material reciclável (TOURINHO, 2003, p. 54). Os dados revelaram

que a utilização de materiais de sucata justifica-se por esse material ser o mais acessível, tanto para os professores quanto para os alunos.

Os professores mencionaram que um dos papéis da produção de materiais didáticos é o de desenvolver a criatividade, bem como estimular os alunos a participarem mais das aulas de música. Eles salientaram:

[...] eu faço cartazes, pesquisas de gravuras, materiais que possam servir de motivação para os alunos. Faço uma composição legal com eles, vou atrás das gravuras e recorto e amplio. (Lívia, C7, p. 12).

[...] eu procuro proporcionar a criatividade através da construção de instrumentos, e também de exploração sonoras em diversos materiais. (Roberto, C7, p.18).

[...] eu acho importante trabalhar a criatividade com os alunos, e deixar que eles criem seu próprio material. Eu sempre estou estimulando a criação de novos materiais didáticos. (Isa, C7, p. 8).

[..] a gente faz instrumentos nas aulas, criamos muitas coisas que produzem sons. Eu estou sempre estimulando os alunos a criar e explorar os sons. Eles fazem buscas sonoras em objetos da sala de aula, do material escolar, dos objetos que levam para a aula de música. (Marta, C7, p. 14).

Nesse sentido, Torres (2000), em seu relato de experiência, teve como foco a construção de instrumentos musicais por alunos do ensino fundamental, especificamente de 5ª série, a partir de materiais encontrados no cotidiano. Essa autora destacou que a confecção de instrumentos musicais pelos alunos estimulou a pesquisa sonora, a criatividade, a improvisação musical e a socialização desses alunos.

Os resultados sugerem que os professores produzem materiais didáticos com o intuito de suprir suas necessidades, o que demonstra a autoria do professor, bem como a sua autonomia diante da realidade em que atuam. Esse fato revela que os professores, além de buscarem materiais didáticos, procuram meios para solucionar suas carências, bem como suas dificuldades, em suas práticas pedagógico-musicais. Produzir materiais didáticos é uma das estratégias encontradas pelos professores de música para sanar suas necessidades referentes aos mesmos. A falta de materiais didáticos disponíveis faz com que os professores busquem informações e criem alternativas para a realização de seu trabalho. É possível inferir que os professores entrevistados possuem e desenvolvem uma postura responsável no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Seus relatos sugerem uma preocupação constante de promover aos alunos atividades musicais interessantes e significativas, que estimulem sua criatividade por meio do desenvolvimento de materiais didáticos.

Além disso, diante dos depoimentos dos professores, pude perceber que as necessidades destacadas por esses docentes referentes aos materiais não são para enrijecer suas práticas, por meio da utilização de “receitas” de aulas prontas, mas de materiais didáticos que sirvam como sugestões, ferramentas e fundamentação de suas propostas de ensino no desenvolvimento de sua autonomia profissional, e que possam atender as características do contexto em que eles atuam.

Olha, nós não queremos materiais didáticos para serem reproduzidos. Materiais prontos e estáveis. Nós queremos um material que possa nos proporcionar idéias, conteúdos, sugestões. Não queremos uma produção paternalista. (Leandro, C6, p.58).

Beineke (2003), no desenvolvimento de seu projeto no curso de formação de professores da Universidade do Estado de Santa Catarina, priorizou a produção de materiais didáticos com o intuito de suprir a necessidade dos professores que atuam com o ensino de música, mais especificamente o instrumento flauta doce no ensino fundamental. A autora tem produzido arranjos de canções brasileiras, com uso da flauta doce, da voz e de percussão. Segundo ela, o contato do professor com a produção de materiais didáticos durante o período de graduação proporcionará uma formação mais consciente e criativa desses docentes.

### **3.8 As concepções dos professores de música que fundamentam o uso de materiais didáticos em suas práticas pedagógico-musicais**

A partir dos depoimentos dos professores pude perceber que, para a totalidade dos docentes, a primeira concepção que parece fundamentar o uso dos materiais didáticos é a própria definição apresentada por eles: material didático é recurso, é meio. Nesse sentido, segundo os professores, diversos tipos de materiais podem se tornar didáticos: material didático “é tudo aquilo que te ajuda”.

Os dados revelaram que é didático tudo aquilo que o professor considera como recurso, aquilo que ele acredita ser capaz de auxiliar suas práticas, desde livros, equipamentos, CDs, até o corpo e a voz. Dessa forma, a qualidade de didático somente será atribuída ao material a partir do uso que o professor poderá fazer dele, seja no planejamento e na execução das aulas ou na avaliação dos alunos.

Para a maioria dos entrevistados, os materiais didáticos fazem a mediação entre o ensino e a aprendizagem, auxiliando o professor “a construir um caminho de conhecimento para o aluno aprender”. Mas essa mediação parece ser precedida pela interpretação do professor, ou seja, pelos significados que ele atribui a esses materiais e à sua própria prática de ensino. Isso sugere que os professores concebem o ensino como uma atividade construída a partir de suas próprias intenções. Tanto que, para grande parte dos professores, o uso dos materiais didáticos tem como ponto de partida o planejamento que eles estabelecem para as aulas de música. Para 19 professores a seleção de materiais didáticos está ligada a aspectos do planejamento, como os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de música, bem como a faixa etária dos alunos. Talvez, por isso, alguns materiais didáticos precisem ser adaptados ao contexto onde os professores atuam. Para apenas um dos professores o material didático antecede e determina o planejamento.

Embora alguns docentes tenham dito que o material didático auxilia a organização do trabalho e muitos tenham ressaltado a necessidade de materiais didáticos que indiquem atividades diversificadas e enfoquem determinados

conteúdos, como exploração de timbres e diferentes tipos de música, o planejamento foi o principal critério utilizado para a seleção dos materiais didáticos.

A ênfase no planejamento indica que as concepções dos professores que fundamentam o uso dos materiais didáticos são construídas a partir de suas próprias práticas pedagógico-musicais (ver BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001). Em estudos desenvolvidos na área de educação musical, a prática dos professores também foi detectada como ponto de partida e de chegada para a construção dos conhecimentos e das concepções dos docentes diante de suas ações em sala de aula. Beineke (2000), por exemplo, verificou que as três professoras entrevistadas relataram que “aprendem com a experiência”, ou seja, aprendem a partir da prática, e são a partir das características oriundas dessa prática que constroem seus conhecimentos. Del Ben (2001), em sua pesquisa, também identificou que as concepções das três professoras investigadas são construídas na prática e por ela modificadas. A autora destaca que “as concepções das professoras dirigem-se à prática e dela se alimentam, revelando o caráter prático e dialético do saber docente” (Del Ben, 2001, p. 85).

Nesta pesquisa, isso pôde ser identificado quando os professores, ao analisarem os materiais didáticos disponíveis, destacaram as características necessárias a esses materiais para que os mesmos atendessem suas realidades de ensino. A partir dessa análise, os docentes ressaltaram o que é bom ou não, o que funciona ou não funciona nas aulas de música.

Nesse sentido, pude perceber uma preocupação por parte dos professores em escolher materiais didáticos adequados à faixa etária, ao número de alunos, às experiências extra-escolares e aos interesses dos alunos. Os professores buscam materiais didáticos que possam chamar a atenção desses discentes e destacam as características necessárias aos materiais para que esses possam tornar a aula de música mais atrativa. Dentre essas características, eles ressaltaram a necessidade de livros com conteúdos que abordem diversos contextos socioculturais e estilos musicais diversos, de acordo com os interesses e as vivências musicais dos alunos, além da demanda de um material didático que focalize o repertório mais atual, com o qual os alunos possuem contato fora da escola. As características dos grupos com quais atuam os professores, como a faixa etária dos alunos, o tipo de repertório que os alunos ouvem, o número de alunos por turmas, a receptividade dos alunos em relação aos materiais didáticos, direcionam seu trabalho e fundamentam a construção de suas concepções sobre o uso dos materiais didáticos.

Essas características também são tomadas como ponto de partida para a produção dos materiais didáticos que os professores julgam necessários para suas práticas. Nesse sentido, pode-se inferir que a produção de material didático não possui um caráter emergencial, mas demonstra uma postura autônoma dos docentes diante dos contextos em que atuam. Esse fato reforça que as concepções dos professores não são estáticas ou imutáveis, mas estão em constante transformação a partir das características dos contextos específicos em

que eles atuam, bem como das vivências musicais que seus alunos levam para a sala de aula.

Diante disso, os professores se tornam sujeitos do ensino, uma vez que não solicitam receitas, e, sim, sugestões, idéias, pontos de partida para o desenvolvimento de suas práticas, bem como realizam a adaptação de materiais didáticos para atender a realidade em que atuam. Assim, os professores ultrapassam a posição de meros transmissores de conteúdos desenvolvidos e organizados por outras pessoas, para assumirem o papel de sujeitos autônomos do ensino e das ações educativas (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Nesse sentido, os docentes se assumem como sujeitos capazes de compreender o processo de ensino e de aprendizagem, e também de tomar decisões frente às diversas alternativas de suas práticas educativas (ver PACHECO, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1998a;1998b). Disso decorre, como destaca Pacheco (1995b, p. 48), a importância de “conhecer o pensamento do professor num contexto de acção, ou seja, conhecer o conjunto de enunciados que se estruturam e organizam para compreender e explicar a realidade” (Ibid., p. 48).

Nesta pesquisa, pude constatar a autonomia dos professores, quando esses revelaram uma postura de sujeitos ativos e criadores de suas práticas pedagógicas, estando sempre atentos às características necessárias aos materiais didáticos para que esses possam auxiliá-los a concretizar suas propostas de ensino com os alunos. As falas dos professores entrevistados neste estudo sugerem essa autonomia à medida que esses docentes buscam materiais

didáticos em contextos diversos como lojas, livrarias, *sites* na *internet*, e até mesmo em lojas de R\$ 1,99, além de produzirem materiais bibliográficos, instrumentos musicais em geral, entre outros materiais didáticos, procurando, através dessas estratégias, superar suas carências e suas dificuldades de acesso aos materiais didáticos para o ensino de música.

Visto que o ensino é uma atividade intencional e é o professor quem define e direciona o modo e os caminhos a serem seguidos (ver FREIRE; SANCHES, 1992), cabe ao professor refletir sobre as situações que enfrenta no contexto escolar, uma vez que é a partir disso que ele irá fundamentar suas decisões pedagógicas (ver PÉREZ GÓMEZ, 1998b), o que inclui a escolha, a produção e o uso de materiais didáticos em sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista ampliar as discussões sobre os materiais didáticos para o ensino de música em escolas de ensino fundamental, este estudo teve como objetivo investigar as concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos pelos professores de música em suas práticas pedagógico-musicais.

Mais especificamente, esta pesquisa buscou identificar o que os professores consideram materiais didáticos, mapear os tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores de música, identificar os critérios que fundamentam a seleção dos materiais didáticos, mapear o acesso aos materiais didáticos, analisar a opinião dos professores sobre os materiais didáticos disponíveis e examinar a produção dos materiais didáticos pelos professores de música.

O método escolhido se mostrou adequado, uma vez que proporcionou identificar padrões referentes às concepções dos professores sobre o uso dos materiais didáticos na aula de música. A técnica de pesquisa utilizada, a entrevista semi-estruturada, também foi adequada, ao possibilitar a investigação das concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos pelos professores de música em suas práticas pedagógico-musicais a partir de suas próprias visões. Com a utilização dessa técnica, foi possível dar voz ao professor de música e

obter dados referentes aos materiais didáticos através dos depoimentos desses docentes.

Os resultados mostraram que, para a maioria dos professores, materiais didáticos são recursos auxiliares às suas práticas pedagógico-musicais. Com base nessa definição, os docentes enfatizaram a importância dos materiais didáticos em suas práticas pedagógico musicais. Para eles, os materiais didáticos são recursos mediadores entre o processo de ensino e o de aprendizagem.

São vários os tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores, incluindo: materiais escolares (folhas, cadernos, lápis, borracha, quadros e giz), materiais bibliográficos (livros, métodos, arranjos), equipamentos (aparelho de som, TV, vídeo, DVD e computador), e materiais audiovisuais (fita de vídeo, CDs, DVDs). Além desses materiais, os professores destacaram o uso de materiais sonoros como o corpo e a voz. Esses materiais diversos são utilizados em diferentes momentos das práticas pedagógico-musicais dos professores: no planejamento, na execução das aulas e na avaliação.

O principal critério para seleção dos materiais didáticos é o planejamento de ensino. Os professores revelaram que utilizam os seguintes aspectos do planejamento: os objetivos, os conteúdos e a faixa etária dos alunos. Por esse fato é que a maioria dos professores ressaltou a necessidade de adaptação dos materiais didáticos diante do contexto em que atuam. Vale lembrar

que para apenas um dos entrevistados os materiais didáticos determinam o planejamento.

Em relação ao acesso aos materiais didáticos, a maioria dos professores destacou que a aquisição de materiais didáticos nas escolas é uma tarefa difícil. Os professores também mencionaram a necessidade de maior divulgação dos materiais didáticos publicados, o que facilitaria o acesso aos mesmos. Para grande parte dos docentes, a maneira como têm acesso aos materiais didáticos é buscando em diversos espaços, como lojas, livrarias, além de trocas com outros colegas em cursos de formação continuada e por *e-mail*.

A partir da reflexão sobre os materiais didáticos disponíveis, os professores ressaltaram que há um descompasso entre esses materiais e a realidade das salas de aulas em que estão inseridos. Nesse sentido, as principais necessidades apontadas pelos professores em relação aos materiais didáticos referem-se a livros que abordem conteúdos diversos e atuais voltados para adolescentes, repertório de músicas da mídia, produção de arranjos e partituras a partir desse repertório para ser executado em grupo, material para adolescentes já musicalizados, materiais que abordem diversos estilos musicais e materiais que possam ser utilizados com turmas grandes.

Uma das estratégias utilizadas para atender essas demandas foi a produção de materiais didáticos pelos próprios professores e alunos, o que reforça a postura autônoma dos docentes diante de suas práticas. Os professores destacaram que produzem materiais bibliográficos, sonoros e audiovisuais, sendo que a principal matéria-prima utilizada é a sucata.

Os resultados aqui sintetizados sugerem que as concepções que fundamentam o uso dos materiais didáticos pelos professores de música são construídas a partir de sua própria prática pedagógico-musical. É com base em suas intenções em relação ao ensino de música, especialmente os objetivos e conteúdos planejados, nas características do contexto em que atuam e nas vivências e interesses dos alunos que os professores analisam, selecionam, adaptam e produzem os materiais didáticos a serem utilizados nas aulas de música. Os professores se assumem, assim, como sujeitos de suas próprias ações, como profissionais capazes de interpretar a realidade em que atuam e de construir suas próprias práticas pedagógico-musicais. Diante dessa situação, os docentes destacaram que sentem falta de materiais didáticos os quais possam ser usados em seus planejamentos, e não de receitas prontas para serem desenvolvidas em sala de aula.

Os resultados deste trabalho sinalizam a importância de dar voz aos professores de música, visto que, a partir dos depoimentos desses docentes, foi possível compreender como eles se relacionam com os materiais didáticos. Na

busca por identificar as concepções dos professores sobre os materiais didáticos, acredito ter proporcionado informações quanto aos tipos de materiais que os professores utilizam em sala de aula, bem como as características necessárias para a produção de materiais didáticos que atendam as demandas dos professores de música do ensino fundamental.

Diante das características destacadas pelos professores de música, considerei ter contribuído para ampliar a discussão sobre os materiais didáticos em música utilizados por professores de ensino fundamental. Nesse sentido, espero ter proporcionado à área de educação musical subsídios para futuras discussões, bem como para a análise e elaboração de materiais didáticos, os quais possam atender as necessidades salientadas, nesta pesquisa, pelos professores de música em seus depoimentos.

Assim como os professores desta pesquisa, saliento a necessidade do contato com o material didático durante o período de formação. Com isso, sugiro que disciplinas ou atividades ligadas à análise, produção e uso dos materiais didáticos sejam inseridas na formação inicial de professores de música. Espero que os resultados desta investigação também possam alimentar propostas de cursos de formação continuada destinados aos professores de música atuantes no ensino fundamental, visto a importância dos materiais didáticos nas práticas desses docentes. A partir desses dados, talvez possa ser oferecida uma formação continuada aos professores, direcionada para auxiliá-los a analisar os materiais

didáticos disponíveis e a produzir novos materiais didáticos com as características da realidade em que atuam.

Além disso, os resultados apontam para a necessidade de aquisição de materiais didáticos tanto pela Rede Municipal de Ensino (RME-POA), quanto pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), com o intuito de melhorar as condições de trabalho dos professores de música. Sugiro também que os professores registrem o processo de produção de materiais didáticos em relatos de experiências para que esses possam ser compartilhados com os demais professores de música.

Visto que as concepções dos professores de música sobre os materiais didáticos são um primeiro mapeamento sobre esse assunto, sugiro que outras investigações semelhantes a esta sejam realizadas em diferentes contextos de ensino, uma vez que concepções sobre os materiais didáticos, iguais ou não às apontadas pelos professores de música entrevistados nesta pesquisa, podem ser identificadas. Por fim, sugiro a realização de estudos que focalizem a visão dos alunos em relação aos materiais didáticos utilizados pelos professores nas aulas de música.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Andréia Aparecida Floriano. *Caracterização do acervo de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música encontrados em 18 bibliotecas de escolas das redes estadual e municipal da cidade de Uberlândia–MG*. 2001. Monografia (Graduação em Música) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2001.

ARAÚJO, Sivano Pereira de. *Abordagens de ensino de língua estrangeira: um estudo sobre os deveres do professor e do aluno*, 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. *Um estudo sobre os saberes docentes do professor de piano*. 2003. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEINEKE, Viviane. A produção de material didático para o ensino de flauta doce na escola fundamental. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BEINEKE, Viviane; SILVA, G, F, V. Música na Escola: curso para professores do NEM - Núcleo de Educação Musical da UDESC. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, 1 CD-ROM.

BEINEKE, Viviane; SILVA, G, F, V; VEBER, A.; MACEDO, V.I.F. Flauteando na escola: uma experiência coletiva de produção de material didático. *In:*

ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, 1 CD-ROM.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOZZETTO, Adriana. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. 1999. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BRESLER, Liora. Teacher Knowledge in music education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n.118, p. 1-20, 1993.

\_\_\_\_\_. Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, n.27, p. 24-35, 1996.

BRICKHOUSE, Nancy W. Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, v.41, n.3, p. 53-62, 1990.

CALDERHEAD, James. Introduction. In: \_\_\_\_\_. *Exploring teachers' thinking*. London: Cassel, 1987. p. 1-19.

CASTRO, Léa S. Viveiros de. O professor, a produção de conhecimento, os materiais didáticos e seus percalços. *Boletim técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.17, n.3, p. 215-226, set./dez. 1991.

CLARK, Christopher M.; PETERSON, Penelope L. Teacher's thought processes. In: WITTRICK, Merlin C. *Handbook of research on teaching*. 3<sup>rd</sup>. ed. New York: MacMillan Publishing Company, 1986. p. 255-296.

CLARK, Christopher M.; YINGER, Robert J. *Three studies of teacher planning*. East Lansing, MI: Michigan State university, 1979. (Research series, 55).

\_\_\_\_\_. Teacher planning. *In: CALDERHEAD, James (Ed.). Exploring teachers' thinking*. London: Cassel, 1987, p. 84-103.

CHAMBERLIN, C.; MASSEY, D. Perspective, evangelism and reflection in teacher education. *In: DAY, Christopher W.; POPE, Maureen; DENICOLO, Pam. (Ed.). Insights into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 1990. p. 133-154.

CORREIA, B.S. *A concepção de ensino de música veiculado no material didático "Nova Edição Pedagógica Brasileira": uma análise de conteúdo*. 1999. Monografia (Graduação em .....?) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 1999.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. 4<sup>th</sup> ed. London: Routledge, 1994.

COSTA, André Pereira da; CASTRO, Léa S. Viveiros de. O professor, a produção de conhecimento, os materiais didáticos e seus percalços. *Boletim técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.17, n.3, set./dez. 1991.

DEL BEN, Luciana M. A pesquisa sobre o pensamento do professor: um caminho para análise e compreensão da educação musical escolar. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria: UFSM, n.1, p. 199, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DIAS, C. P. *A abordagem do canto no material didático "Nova Edição Pedagógica Brasileira": uma análise de conteúdo*. 1998. Monografia (Graduação em .....?) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 1998.

ELBAZ, Freema. Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In: DAY, Christopher W.; POPE, Maureen; DENICOLO, Pam. (Ed.). *Insights into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 1990. p. 15-42.

\_\_\_\_\_. Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, v.23, n.1, p. 1-19, 1991.

FERREIRA, Elise de Melo Borba; CERQUEIRA, Jonir Bechara. Recursos didáticos na educação especial. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v.1, n.5, dez. 1996.

FERREIRA, S. C. C. *Características do acervo de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música, encontrados nas bibliotecas das escolas particulares de Araguari-MG*. 2001. Monografia (Graduação em Música) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2001.

FISCHLER, Helmut. Concerning the difference between intention and action: teachers' conceptions and actions in physics teaching. In: CALGREN, Ingrid, HANDAL, Gunnar VAAGE, Sveinung (Ed.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 1994. p. 165-180.

FRANCO, D. C. *O processo de musicalização nos livros didáticos "A música na escola primária" e "Educação musical para a pré-escola": uma análise de conteúdo*. 1999. Monografia (Graduação em ....?) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 1999.

FREIRE, Ana Maria; SANCHES, Maria de Fátima Chorão C. Elements for a typology of teachers' conceptions of physics teaching. *Teaching & Teacher Education*, v.8, n.5/6, p. 497-507, 1992.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-140.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre : ArtMed, 1999.

GONÇALVES, L.; SOUZA, M. C. L. S. *A música nos livros didáticos*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997. Projeto de pesquisa.

GREEN, Lucy *et al.* A study of student teachers' perceptions of teaching the arts in primary schools. *British Educational Research Journal*, v.24, n.1, 1998.

HENTSCHKE, Liane. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. *In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 9, 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 79-89.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo, Editora Moderna, 2003.

HOUAISS, Antonio (Ed.). *Dicionário eletrônico de língua portuguesa 1.0*. 1 CD-ROM.

JANESICK, V. (1978) *An Ethnographic Study of a Teacher's Classroom Perspective: Implications for Curriculum*, East Lansing, Michigan, Institute for Research on Teaching. Michigan State University.

LEMMONS, M. Teacher Knowledge in elementary general music: the voices of two teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n.131, p. 34, 1997.

LIMA, Cláudia Maria de; SCOPINHO, Giane Antonia Vales; GRINKRAUT, Melanie Lerner. Recursos didáticos existentes nas escolas estaduais do município de São Paulo. *Estudos de Psicologia*. São Paulo, v12, n.3, p.39-46, set./dez. 1995.

LOURO, Ana Lucia de Marques e. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. 2004.

195f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MACHADO, G. O. M.; SANTOS. R. C. *Características do acervo de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música, encontrados em bibliotecas de Araguari-MG*. Uberlândia, 2000. Monografia (Graduação em Música) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2000.

MACHADO, Daniela. Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. 2003. 147f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MACHADO, Maria Marcondes. *O brinquedo e a criança*. 2.ed. São Paulo: Loyola. 1995.

MATEIRO, Teresa de Assunção Novo. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v.28, n.2, p. 23–36, 2003.

\_\_\_\_\_. Estudos de caso: a prática pedagógica de três alunas do Curso de Licenciatura em Música. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 4, nov. 2002, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPEd, 2002. 1 CD ROM.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. *In: FORMAÇÃO de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: EdUnesp, 2003. p. 201-232.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo*. 2000. Monografia (Graduação em Música) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2000.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PENNA, Maura L. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, n.7, p. 07–19, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. *In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 53-65.

\_\_\_\_\_. Ensino para compreensão. *In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b. p. 67-97.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

PORTILHO, G. *Concepções de ensino e aprendizagem explícitas e implícitas no material de educação musical de 1ª. a 4ª séries da Escola Objetivo Júnior*. 2000. Monografia (Graduação em .....?) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2000.

REQUIÃO, Luciana P. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. *Educação musical para a pré-escola*. São Paulo: Ática, 1990.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. *In: WITTROCK, Merlin C. (Ed.). La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989. p. 9-91. Volume I: Enfoques, teorías y métodos.

SILVA, Nisiane Franklin da. *A representação de música brasileira nos livros didáticos de música*. 2002. 136f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Livro de música para escola: uma bibliografia comentada*. Porto Alegre: PPGMúsica UFRGS, 1997. (Série Estudos, 3).

\_\_\_\_\_. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPGMúsica UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara *et al.* *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: PPGMúsica UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).

SOUZA, Jusamara, HENTSCHE, Liane; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. (Org.). *Música para professores*. Porto Alegre: Editora e gráfica Metrópole, 2004.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. Educação musical na formação e nas práticas educativas do professor unidocente. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 51-57. 1 CD-ROM.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Construção de instrumentos musicais a partir de objetos do cotidiano. *In: SOUZA, Jusamara (Org.). Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPGMúsica UFRGS, 2000. p. 145-152.

TOURINHO, Irene. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 5, n.7, 1993.

TOURINHO, A.C.G.S. A formação de professores para o ensino coletivo de instrumento. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003,. 1 CD-ROM.

VALLE, Edna Almeida Del. *Música na escola primária*. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

VIEIRA, M. D. *Características do acervo de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música, encontrados nas bibliotecas estaduais e municipais da cidade de Uberlândia*. 2002. Monografia (Graduação em Música) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2002.

WERNER, W. A study of perspective in social studies. Doctoral dissertation. 1977. University of Alberta. In: DAY, Christopher W.; POPE, Maureen; DENICOLA, Pam. (Ed.). *Insights into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 1990. p. 133-154.

WILLE, Regiana Blank. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes : três estudos de casos*. 2003. 140f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

WISSMANN, Liane Dal Molin. Recursos tecnológicos: rompendo com medos existentes no ensino de língua estrangeira. *Revista do professor*, Porto Alegre, v.18, n.71, p. 26-28, jul./set. 2002.

XISTO, C. P. *A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

ZABALZA, Miguel. *Diários de Aula-Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CALGREN, Ingrid, HANDAL, Gunnar VAAGE, Sveinung (Ed.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 1994. p. 9-27.

ZEICHNER, Kenneth M.; TABACHNICK, B. Robert. The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, v11, n.1, 1985, p. 1-25.

ZEICHNER, Kenneth M.; TABACHNICK, B. Robert Teacher beliefs and classroom behaviors: some teacher responses to inconsistency. *In: BEN-PERETZ, Miriam; BROMME, Rainer; HALKES, R. (Ed.). Advances of research on teacher thinking.* Lisse : Sweets & Zeitlinger, 1986. p. 84-96.

ZEICHNER, Kenneth M.; TABACHNICK, B. Robert; DENSMORE, Kathleen. Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. *In: CALDERHEAD, James. Exploring teachers' thinking.* London: Cassel, 1987. p. 21-59.

**APÊNDICE 1: Roteiro de entrevista semi-estruturada**

## **Roteiro de entrevista semi-estruturada**

### **1-Dados pessoais e atuação profissional**

1.1-Nome:

1.2-Idade:

1.3-Escola na qual leciona música

1.4-Tempo total de magistério

1.5-Espaços em que atua (oficina, sala de aula ou banda)

1.6-Você poderia me dizer se a disciplina música como base, complemento, curricular ou extra-curricular?

### **2-Formação musical**

2.1-Você poderia me dizer qual é a sua formação e quando ela ocorreu?

2.2-O tema material didático foi abordado durante a sua formação acadêmica?

### **3-Materiais didáticos**

3.1-O que você entende por material didático?

3.2-Qual a importância do material didático para você?

3.3-Você usa materiais didáticos em suas práticas pedagógico-musicais? (*em caso afirmativo*) Quais?

3.4-Em quais momentos utiliza material didático em suas práticas? (no planejamento, durante as aulas, na avaliação, na auto-avaliação).

3.5-Como você seleciona os materiais didáticos a serem utilizados em suas práticas pedagógico-musicais?

3.6-De que forma você tem acesso aos materiais didáticos: na escola, fora da escola, com os colegas? Discorra um pouco sobre esse acesso.

3.7-No seu ponto de vista, existe carência de materiais didáticos? Aponte-as

3.8-Em caso afirmativo de 3.7-Como você lida com essa falta de materiais didáticos?

3.9-Quais materiais você necessita para desenvolver suas aulas de música na escola?

3.10-Você produz seus próprios materiais?

3.11-O que você pensa sobre os materiais didáticos disponíveis?

3.12-Em sua opinião, que tipo de material didático deveria ser produzido para auxiliar suas práticas pedagógico-musicais?

**Apêndice 2: Carta de Cessão**

**CARTA DE CESSÃO**

Eu, (estado civil) \_\_\_\_\_, carteira de identidade número \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia \_\_\_\_\_, revisada por mim, para **Fernanda de Assis Oliveira**, podendo a mesma ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria da dita entrevista, subscrevo o presente documento.

