



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES

PAULO CESAR JITICOVSKI

**O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR UMA PROFESSORA DE MÚSICA NAS
AULAS DE VIOLÃO DA ESCOLA BÁSICA: O EQUILIBRISTA DAS SEIS
CORDAS**

Uberlândia
2014

PAULO CESAR JITICOVSKI

**O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR UMA PROFESSORA DE MÚSICA NAS
AULAS DE VIOLÃO DA ESCOLA BÁSICA: O EQUILIBRISTA DAS SEIS
CORDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Artes/Mestrado do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Subárea: Música

Linha de pesquisa: Práticas e Processos em Artes.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Sônia Tereza da Silva Ribeiro.

**Uberlândia
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

J61u
2014

Jiticovski, Paulo Cesar, 1974-

O uso de materiais didáticos por uma professora de música nas aulas de violão da escola básica [recurso eletrônico]: o equilibrista das seis cordas / Paulo Cesar Jiticovski. - 2014.

Orientadora: Sônia Tereza da Silva Ribeiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.6001>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Arte. I. Ribeiro, Sônia Tereza da Silva, 1960-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDU: 7



UFU Universidade
Federal de
Uberlândia

PPG ARTES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO**

**O USO DO MATERIAL DIDÁTICO POR UMA PROFESSORA DE
MÚSICA NAS AULAS DE VIOLÃO DA ESCOLA BÁSICA**

Dissertação defendida em 08 de agosto de 2014.

Orientadora - Prof.ª Dr.ª Sônia Tereza da Silva Ribeiro
Presidente da banca

Prof.ª Dr.ª Luciane Wilke Freitas Garbosa
Membro externo

Prof.ª Dr.ª Lília Neves Gonçalves
Membro interno (PPG Artes - UFU)

Dedico este trabalho aos meus pais,
minha esposa e filhos pela dedicação
e apoio na minha carreira profissional,
em especial pela memória de meu pai
Pedro Jitcovski.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar saúde e por estar guiando os meus passos, e a cada dia mostrar claramente os meus propósitos.

A minha mãe Francelina Alves Jiticovski, por ter me dado educação e que me fez ser a pessoa que sou hoje.

A meu pai Pedro Jiticovski que sempre me apoiou desde o primeiro momento em que decidi seguir a carreira de professor e músico.

A minha esposa Alessandra Ferreira Mendes Jiticovski, por estar ao meu lado em todos os momentos nesses últimos 12 anos, colaborando, com sua compreensão e carinho.

Aos meus filhos Pedro Paulo Mendes Jiticovski e Paulo Cesar Jiticovski Júnior, por entenderem desde pequenos o compromisso com os estudos, e a dificuldade que cada etapa de estudo traz em nossas vidas, mas que devem ser cumpridas.

A minha sogra Mercedes Dias Mendes e sogro Sebastião Ferreira Mendes, pelo apoio a minha família na minha ausência para os estudos.

Aos meus cunhados e suas famílias pelo apoio e carinho.

Aos amigos que de alguma forma contribuíram para a finalização deste trabalho.

Aos meus irmãos e seus familiares pelo apoio e pensamentos positivos.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a Sônia Tereza da Silva Ribeiro, por acreditar em minha capacidade como aluno, pela compreensão das dificuldades que tive durante o período de meus estudos. Soninha você é uma pessoa que a cada dia me ensinou, com suas palavras e orientações, saberes que sempre estarão presentes em minha carreira na área da Educação Musical, e como ser humano, obrigado.

A todos os professores e funcionários da Universidade Federal de Uberlândia, que de maneira direta ou indireta contribuíram para este trabalho.

Aos professores e funcionários do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli que contribuíram para a finalização de mais essa etapa em meus estudos.

“A finalidade específica de todo material didático é abrir a cabeça, provocar a criatividade, mostrar pistas em termos de argumentação e raciocínio, instigar ao questionamento e à reconstrução. Nesse sentido, é instrumento, não última e única palavra.”
(DEMO, 1997)

RESUMO

O tema dessa pesquisa se refere a uma dimensão do estudo sobre o material didático (MD) de música para a educação básica. O interesse da investigação diz respeito ao uso do material didático por uma professora durante as aulas de música numa escola da rede pública da cidade de Uberlândia-MG. A pesquisa tem como objetivo geral compreender como a professora usa o MD nas situações do ensino de violão, nas aulas de música da escola pública de educação básica. Os objetivos específicos são: conhecer as experiências da formação e atuação profissional da professora e saber dela como concebe o MD para suas aulas; caracterizar a escola e o ensino de música, entender os sentidos da leitura e materialidade do MD construídos nas situações do ensino do violão; interpretar propostas didáticas criadas pela professora nas situações do ensino de violão quando do uso do MD com as crianças. Apoio-me em algumas perspectivas do conceito de Demo (1997, 2000, 2009) quanto ao uso do MD pela professora ser elemento do 'questionamento reconstrutivo' no processo educativo pela pesquisa. 'Questionamento' diz respeito a uma referência à formação do sujeito capaz de formular questões, problematizar, instigar a descobertas, executar projeto próprio e contextualizado com a vida escolar, social e histórica. 'Reconstrução', ao conhecimento que é sempre renovado, "inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender." (DEMO, 1997, p. 11). Adoto a perspectiva chartieriana para compreender sentidos de práticas de leitura e da materialidade do MD. "Não existe texto fora do suporte que o dá a ler, e que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor" (CHARTIER, 1990, p. 127). A metodologia escolhida foi o estudo de caso, pelo fato de ser um estudo caracterizado pela flexibilidade, podendo ser "uma pessoa, uma família, uma comunidade, um conjunto de relações ou processos" (GIL, 1991, p. 121). A pesquisa tem contribuições para formação inicial e continuada de professores no sentido de problematizar conceitos sobre material didático de música quanto à discussão sobre práticas de leitura, materialidade, construção/reconstrução e uso de MD nas situações de aula. Os resultados colaboram com fundamentos teóricos da educação musical por compreender alguns aspectos de uma dimensão complexa, que é formar o educador musical capaz de interpretação própria para buscar e usar MD nas aulas de música na escola básica.

Palavras-chave: música na educação básica; uso de material didático, ensino de violão, aula de música, uso do material didático por professor de música, escola de educação básica.

ABSTRACT

The topic of this research refers to a dimension of the study of the courseware (MD) for basic music education. The research interest relates to the use of teaching materials a teacher for music lessons in a public school in the city of Uberlândia-MG. The research has the overall objective to understand how the teacher uses the MD in situations of teaching guitar, music lessons in public primary education system. The specific objectives are: to know the experiences of training and professional work of the teacher and know how it conceives MD for their classes; characterize the school and the teaching of music, understand the meanings of reading and materiality of the built MD in situations of teaching the guitar; interpreting didactic proposals created by the teacher in situations of teaching guitar when using the MD with children. Support me some perspective on the concept of Demo (1997, 2000, 2009) regarding the use of MD for the teacher to be part of the 'reconstructive questioning' in the educational process through research. 'Questioning' concerns a reference to the formation of the subject able to ask questions, discuss, instigate discoveries, run own project and contextualized with school, social and historical life. 'Reconstruction', knowledge that is constantly renewed, "includes own interpretation, personal formulation, preparation worked, how to think, learning to learn." (DEMO, 1997, p. 11). Chartieriana adopt the perspective to understand meanings of reading practices and the materiality of the MD. "There is no text outside of the support it gives to read and there is no understanding of a writing, whatever it may be, that does not depend on the ways in which it reaches its reader." (Chartier, 1990, p. 127). The chosen methodology was a case study because it is a study characterized by flexibility may be "a person, a family, a community, a set of relations or processes" (Gil, 1991, p. 121). Research has contributions to initial and continuing teacher education in order to problematize concepts of music teaching materials regarding the discussion about reading practices, materiality, construction / reconstruction and use of MD in classroom situations. The results collaborate with theoretical foundations of music education for understanding some aspects of a complex dimension to form the music educator is able to own interpretation to seek and use MD in music classes in elementary school.

Keywords: music in basic education; courseware for teaching guitar in music class, use of teaching materials for a music teacher in elementary school institutions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 01: Capa frontal de O equilibrista das seis cordas
- Figura 02: Contracapa do O equilibrista das seis cordas
- Figura 03: Fragmento da Parte I - Representação das partes do violão (p.19)
- Figura 04: Fragmento da Parte I - Qual é a melhor forma de segurar o violão (p.20)
- Figura 05: Fragmento da Parte I - Postura erudita (p.20)
- Figura 06: Fragmento da Parte I - Postura popular (p.20)
- Figura 07: Fragmento da Parte I - descobrindo os sons do violão (p.21)
- Figura 08: Fragmento da Parte I - descendo a serra (p.23)
- Figura 09: Fragmento da Parte I - as cordas do violão (p.24)
- Figura 10: Fragmento da Parte I – toque com o polegar (p.25)
- Figura 11: Fragmento da Parte I (p.30)
- Figura 12: Fragmento da Parte I (p.31)
- Figura 13: Fragmento da Parte II (p.34)
- Figura 14: Fragmento da Parte II (p.35)
- Figura 15: Fragmento da Parte II (p.37)
- Figura 16: Fragmento da Parte III (p.47)
- Figura 17: Fragmento da Parte III (p.47)
- Figura 18: Fragmento da Parte III (p.51)
- Figura 19: Fragmento da Parte III (p.52)
- Figura 20: Fragmento da Parte III (p.52)
- Figura 21: Fragmento da Parte III (p.53)
- Figura 22: Fragmento da Parte III (p.71)
- Figura 23: Fragmento da Parte III (p.72)
- Figura 24: Fragmento da Parte IV (p.78)

Figura 25: Fragmento da Parte IV (p.79)

Figura 26: Fragmento da Parte IV (p.84)

Figura 27: Fragmento da Parte IV (p.96)

Figura 28: Fragmento da Parte V (p.98)

Figura 29: Fragmento da Parte V (p.99)

Figura 30: Fragmento da Parte V (p.102)

Figura 31: Fragmento da Parte V (p.103)

Figura 32: Fragmento da Parte V (p.114)

Figura 33: Fragmento da parte I – Conhecendo o violão (p.29)

Figura 34: Fragmento da parte I – Conhecendo o violão (p.24)

Figura 35: Gráfico que representa o braço do violão – proposta de atividade de Kátia.

Figura 36: Motivos retirados do material didático (p.47 e 49)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBCs – Conteúdos Básicos Comuns

C(L)A(S)P - Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition,
Performance

DC – Diário de Campo

EaD – Educação à Distância

LD – Livro Didático

MEC – Ministério da Educação

MD – Material Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCN - Referenciais Curriculares Nacionais

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

Sumário

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 A escolha do tema e sua delimitação	14
1.2 A construção do objeto de pesquisa	15
1.3 Objetivos e Justificativa	17
1.4 Partes da dissertação	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 Pesquisas sobre LD e MD	19
2.2 Pesquisas sobre LD e MD no estudo à distância e vinculado às novas tecnologias	22
2.3 Pesquisas sobre LD e MD com pressupostos teóricos chartierianos	23
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	26
3.1 Sobre material didático	26
3.2 Sentidos do uso do material didático	28
3.3 Sentidos de práticas da leitura do material didático	31
3.4 Sentidos da materialidade	33
3.5 Sentidos das representações oficiais sobre Livros didáticos, Referenciais e Parâmetros curriculares para a área de música	34
4 METODOLOGIA	39
4.1 Pesquisa qualitativa e o estudo de caso	39
4.2 Delimitação da unidade-caso	39
4.3 Coleta dos dados	40
4.3.1. Entrevista	40
4.3.2. Observação	42
4.4. Caracterização dos colaboradores da pesquisa	44
4.4.1 A professora e a escola	44
4.4.2 A presença da música no ensino de arte dessa escola	45
4.5 Registros dos dados coletados	46
4.5.1 Transcrição e textualização dos dados	47
4.5.2 Categorização e interpretação dos dados	47

5 A PROFESSORA KÁTIA NARRA SOBRE FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIAS COM O USO DE MD	50
5.1. Sobre sua formação e atuação	50
5.2. Sobre concepções e buscas do material didático	52
5.3 Sobre práticas de leitura	54
5.4 O uso do MD como criação	56
6 O EQUILIBRISTA DAS SEIS CORDAS E SENTIDOS DA MATERIALIDADE	59
6.1 A Capa e contracapa	61
6.2 Parte I / Conhecendo o violão	63
6.3 Parte II / Aprendendo a ler e escrever	72
6.4 Parte III / Praticando no violão	74
6.5 Parte IV / Acompanhando com o violão	79
6.6 Parte V / Construindo escadas	82
6.7 Parte VI / Anexo para professores	86
7 O USO DO MD PELA PROFESSORA EM AULAS DE VIOLÃO NA ESCOLA BÁSICA.	87
7.1 Por que eu gosto dessa postura?	88
7.2 Que mão é esta?	91
7.3 Motivações lúdicas	94
7.3.1 Como se movimenta o trem?	95
7.3.2 Vamos fazer um joguinho?	97
7.3.3 Vamos sambar?	98
7.4 Propostas didáticas para estruturar conceitos e noções-chave da linguagem musical	102
7.4.1 Vivenciando conceitos	102
7.4.2 Vamos lembrar?	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	119

1 INTRODUÇÃO

1.1 A escolha do tema e sua delimitação

Devido às minhas experiências em produzir e utilizar MD, fiquei estimulado em compreender como são as situações de uso de um determinado MD por professores de música da educação básica de escola pública. Sou professor de instrumento violão tanto no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli em Uberlândia-MG, quanto em instituição particular. Por várias vezes me deparo com situações do ensino e aprendizagem em que o material existente atende em parte as particularidades dos estudantes, e muitas vezes este material não é adequado para atender as expectativas e objetivos da aula e dos alunos. Assim, continuamente elaboro material didático que esteja mais aproximado da realidade dos estudantes e das escolas onde atuo.

Com o interesse em investigar a temática sobre o material didático MD em música, procurei realizar conforme Stake (2000) uma revisão sobre seus significados, sobre pesquisadores, teóricos da área e publicações de pesquisa tendo como referência conceitual esta proposição temática. Neste empenho, pude avaliar a amplitude de abordagens que envolvem o assunto como os sentidos do conceito de MD; a produção; divulgação; recepção; análise sobre o suporte a exemplo dos impressos, eletrônicos; a interpretação de formatos de textos como os sonoros, escritos, audiovisuais; dentre outros.

Visando delimitar o tema e a partir de uma busca mais direcionada nas bases de dados sobre o material didático voltado para professores, também notei diferentes estudos que abordam essa relação como as representações, apropriação, função e papel do MD na sala de aula pelos professores. A partir do olhar sobre esse amplo campo de estudo, percebi que ainda precisava delinear o foco mesmo reconhecendo que essas incursões sobre a temática eram muito ricas e estavam articuladas com o interesse em conhecer com mais profundidade estudos sobre o uso do material didático por professores de música.

Importante destacar que Bresler (1993) mostrou resultados de estudos em que há lacunas entre a crença dos professores e a prática de sala de aula em suas experiências de ensino. A autora destaca sobre os educadores musicais: “eles levantam hipóteses, ouvem, observam e questionam, tudo para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem nos seus próprios contextos.” (BRESLER, 1993, p. 16). Esse entendimento da autora colaborou

para que eu direcionasse melhor o foco dessa investigação. Reconheci a relevância em dar voz aos educadores da área de música, da escola de educação básica.

No exercício de encontrar os sujeitos da pesquisa, cheguei a uma educadora que tem formação superior em bacharelado e licenciatura em música, tem mestrado em artes e experiências com a atuação da música na escola de educação básica e outros espaços. Nas aulas de música da educação básica, a professora oferecia no momento da pesquisa, o ensino do violão para algumas turmas.

Assim, tive uma percepção muito ampla de que os dados da pesquisa me ajudariam a refletir sobre o uso e sentidos que a professora atribui ao MD, sobre a formação docente quanto a abordar conhecimentos práticos relacionados ao tema, além de pensar acerca de ações políticas e institucionais que direcionam a utilização de MD para a aula de música na escola de educação básica.

1.2 A construção do objeto de pesquisa

Após selecionar textos da literatura a respeito do tema fui entendendo que o estudo sobre MD é um tema relevante de investigação por fazer parte do processo da prática docente musical e trazer aproximações com estudos ligados ao modo como em diferentes contextos, professores da área de música, escolhem materiais didáticos para suas disciplinas, fazem reflexões a partir de diferentes suportes e modalidades de textos e selecionam formas de usá-lo dentre variados recursos disponíveis.

Com base em algumas leituras feitas preliminarmente tive a seguinte indagação: como uma professora de música usa o MD em suas aulas na escola básica? Esta questão orientou a pesquisa e envolveu também uma trajetória de escolhas teóricas e metodológicas. Trouxe para a discussão, de um lado a professora como reconstrutora de conhecimentos e como sujeito de relações com as crianças, com a música, com a escola e com o ensino. De outro a dimensão da prática como fonte de construção de conhecimentos. Observar práticas traz visibilidades acerca de como a professora trata problemas, troca experiências com alunos, faz reflexões e proposições didáticas.

O fundamento teórico do “questionamento reconstrutivo” advindo de Demo (1990, 2000, 2009) permitiu um direcionamento da compreensão do uso no âmbito das expectativas, experiências, trocas afetivas, criações na aula de música. A partir dos estudos

desse autor, pude interpretar que o uso do MD pode se dar a acontecer de maneira flexível e com rigor por conta da própria professora e da realidade que é intensa, complexa e não linear. Para o autor na definição do uso voltado para uma ação de “questionamento reconstutivo” esse fundamento teórico se vincula a um artifício mental (reconstrução), sistematizado metodologicamente e não uma invenção qualquer.

Esse algo de formulação metodológica tem visibilidade na prática pedagógica do uso do MD pela professora, pois segundo esse fundamento, o questionamento reconstutivo permite desconstruir/reconstruir conhecimentos, ainda que o reconstruído seja, em seguida, desconstruído, por conta da dinâmica do conhecimento. (DEMO, 2002).

Outro fundamento teórico que deu base para compreender o uso do MD pela professora, diz respeito a considerá-lo como objeto cultural a partir de uma concepção social e cultural da prática da leitura de textos escritos, com imagens, sons, e dos sentidos da materialidade. Para essa perspectiva, Chartier (2002) colaborou no entendimento da materialidade e a prática de leitura poder estar relacionadas com uma internalização e interpretação de sentidos construída por professores no uso do material didático. Segundo Chartier (2002) a apropriação se refere a uma história social dos usos e das interpretações, relacionada às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem.

A construção do objeto de estudo envolveu uma opção quanto ao método de pesquisa. A escolha por delinear um estudo de caso nessa investigação, se deu pelo fato de que o estudo de caso se caracteriza pela flexibilidade, que segundo Gil (1991, p. 121) pode ser uma pessoa, uma família, uma comunidade, um conjunto de relações ou processos. Não foi uma tarefa simples a delimitação da unidade-caso. No âmbito da escolha, além de traçar os limites do objeto social na dimensão da professora e da escola básica, foi fundamental delimitar os procedimentos que permitiriam a quantidade de dados para se chegar à compreensão do uso do MD pela professora em suas aulas de música.

Com base no estudo de caso, fiz uma entrevista com a professora e observei durante um período da pesquisa, as suas aulas na escola. A partir da seleção de algumas cenas de aula e com base no referencial teórico, procurei interpretar os dados. Pude vislumbrar o exercício do questionamento reconstutivo de conhecimentos construídos no uso do MD, pelo modo da professora fazer leituras, escolher e dar sentidos à sua materialidade.

1.3 Objetivos e Justificativa

Levando em conta o tema da pesquisa e a dimensão da construção do objeto de pesquisa quanto ao interesse em discutir a questão anteriormente citada, essa investigação tem como objetivo geral compreender como a professora usa o material didático (MD), nas situações do ensino de violão nas aulas de música da escola básica. Os objetivos específicos são: 1) conhecer as experiências da formação e atuação profissional da professora; 2) saber dela como concebe o MD para suas aulas; 3) caracterizar a escola e o ensino de música; 4) entender os sentidos da leitura e materialidade do MD usado e construídos nas situações do ensino do violão; 5) interpretar propostas didáticas criadas pela professora nas situações do ensino de violão quando do uso do MD com as crianças.

No contexto de compreender o uso do MD pela professora de música, esta pesquisa se justifica por propiciar o entendimento do uso, e o fazer musical como resultado. E da escola como um dos espaços sociais da formação de professores. Professores de música são sujeitos sociais e históricos que vivenciam, experimentam, assimilam, criam MD de música de algum modo e por isso fazem uso segundo suas crenças, trajetórias formativas, práticas e conforme os espaços onde atuam.

Nessa direção, a pesquisa tem contribuições enriquecidas para formação inicial e continuada de professores. Trabalha conceitos sobre material didático de música na perspectiva da reflexão sobre práticas de leitura, materialidade, construção/reconstrução e uso de MD nas situações de aula. Coloca em evidência o terreno escolar, ampliando conhecimentos da prática da sala de aula como conteúdo da formação de profissionais que ali atuam. Destaca a abordagem de o uso ser constituído e contextualizado como prática social (SOUZA, 2004). Dá visibilidade a aspectos de uma dimensão complexa, que é formar o educador musical capaz de interpretação própria para buscar e usar MD nas aulas de música na escola básica.

1.4 Partes da dissertação

Essa dissertação se constitui de oito partes. Na primeira apresento o tema, sua delimitação e o caminho que percorri para a construção do objeto de pesquisa, os objetivos e a justificativa. Na segunda, apresento a revisão da literatura, e na terceira os pressupostos teóricos. Na quarta a metodologia, em que destaco a opção pelo estudo de caso, procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como a caracterização da escola da pesquisa. Na quinta apresento reflexões sobre os dados advindos da entrevista. Eles foram tratados e textualizados em alguns trechos. Com esse procedimento, a professora que participou da investigação, contou sobre sua formação, atuação e concepções do uso do MD. A sexta traz a análise de aspectos da materialidade do MD utilizado pela professora na aula de música, que teve a ênfase no ensino de violão. *O Equilibrista das seis cordas* de Mariani (2002) se caracterizou como MD mais ampliado que a noção de um método para o ensino exclusivo de técnica do instrumento violão. A sétima destaca a interpretação de algumas cenas que foram selecionadas das observações que fiz em campo, mostrando os modos do uso do MD pela professora. Quatro categorias teóricas foram construídas visando à interpretação dos dados e o alcance dos objetivos da pesquisa. Estas se apresentaram como propostas didáticas dinâmicas e criativas caracterizadas pela atenção sistematizada, diálogo avaliativo, motivações lúdicas e propostas de construção de conceitos e noções sobre conteúdos de música. Na oitava e última parte retorno à indagação da pesquisa, ao percurso investigativo, apresento as considerações finais e colaborações da investigação para a educação musical.

É fundamental dizer que desenvolver essa pesquisa representou um importante olhar sobre/na ação da professora quanto ao uso de MD durante algumas aulas que observei na escola selecionada para a pesquisa. Pude ver nessas aulas, que a professora com as crianças e o MD, longe de “apenas expor” partes do texto escolhido, realizou a invenção de propostas didáticas ampliadas pelo compromisso com a aprendizagem de seus alunos e sua própria. Os resultados apontaram o uso do MD pela professora como um processo responsável, comprometido e cuidadoso: formulando questões, construindo/reconstruindo práticas e conhecimentos. Como faz a professora que quer sempre aprender (DEMO, 2007).

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesse capítulo apresento pesquisas vinculadas ao tema do Livro Didático (LD) e Material Didático (MD) visando conhecer a produção desse campo e refletir sobre os propósitos do meu estudo com ênfase no uso do MD por uma professora na aula de música. Stake (2000) destaca que a revisão é uma evidência de que o pesquisador buscou analisar de forma suficiente os materiais teóricos e as publicações de pesquisa tendo por base conceitual o estudo proposto.

[...] vocês também acreditarão que o empenho para organizar um contexto bibliográfico ajudará a compreender os problemas antes e a interpretar as descobertas posteriormente. Todo esse empenho pode valer a pena. (STAKE, 2000, p. 118).

2.1 Pesquisas sobre LD e MD

Iniciei os estudos da revisão da literatura, selecionando alguns trabalhos de pesquisas como SOUZA, 1997, 1999; OLIVEIRA 2000; KRIEGER 2002, 2005 com o objetivo de analisar e descrever os conteúdos de música inseridos nos livros e materiais didáticos destacam aspectos ligados a processos de ensino da aprendizagem musical, são relevantes para a área ao oferecer subsídios ao debate sobre diversos aspectos, tais como: o ensino de música na escola básica e suas justificativas, estratégias para a iniciação musical, o canto no ensino de música desde sua função e utilização, o desenvolvimento do senso rítmico e da criatividade.

GARBOSA (2003) em sua tese de doutorado em música traz uma investigação histórica, que objetiva analisar as concepções de educação musical sobre a produção de dois cancionários selecionados, esses utilizados nas escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul, na década de 1930, a autora utiliza como referência para a pesquisa o estudo de Roger Chartier.

Pude vislumbrar que esses trabalhos desenvolvidos praticamente dentro de uma década, poderiam me ajudar a fazer uma aproximação entre estudos sobre o livro didático e reflexões acerca de implicações com o uso de MD. Posteriormente ampliei a revisão com propósito de examinar trabalhos ligados com experiências de professores e estudantes

quanto a produzir, criar e usar MD para ensino a distância e uso de novas tecnologias. Também fiz uma pequena revisão de trabalhos que utilizam pressupostos teóricos advindos do pensamento chartieriano.

Souza (1997) em seu trabalho intitulado “Livros de música para escola: uma biografia comentada” analisa os conteúdos de 223 livros didáticos de música para escola que foram publicados entre 1920 e 1990. Após analisados, descritos e organizados em uma bibliografia comentada, que revela a hibridez desses materiais publicados, e destaca a importância das publicações, e a necessidade de produção de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de música.

[...] 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).

Souza relata a importância de uma produção do material instrucional na área da música no Brasil e destaca que a produção do material didático é necessária em diferentes dimensões da aprendizagem de música.

Oliveira (2000) destaca a função da canção em livros didáticos através de uma análise de conteúdo. A autora apresenta a análise de dois livros de música para a pré-escola. Para Oliveira aspectos como a socialização, o desenvolvimento do caráter, a disciplina e o civismo estão ligados à função social do indivíduo. E também identifica que a formação de atitudes e hábitos refere-se à função educativa. Para a autora, o livro didático vai mais além do que MD e ajuda o entendimento de que MD é um conceito polissêmico.

Na cidade de Uberlândia uma pesquisa que abordou o material didático na área de música, se destacou a partir do projeto desenvolvido por Gonçalves e Costa (1998), projeto este que levou o nome “Os conteúdos de música em livros didáticos: uma análise de conteúdo.” Este projeto desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia teve como objetivo geral investigar e analisar o material instrucional na área de música. A pesquisa resultou na catalogação e classificação de MD que abordavam conteúdos de música encontrados na Biblioteca Municipal, e também em 101 bibliotecas de escolas estaduais e

municipais de Uberlândia. As autoras mostraram a importância da pesquisa em auxiliar tanto os professores, como os alunos envolvidos na área de música.

Souza (1999) em sua monografia apresentada na Universidade Federal de Uberlândia identifica a concepção de ensino de música ligada ao conteúdo do MD específico em "Nova Edição Pedagógica Brasileira", e lembra a concepção de ensino de música veiculada nesse material, após catalogação do acervo de 47 bibliotecas de escolas da cidade de Uberlândia. Essa pesquisa traz importante análise que contribui para os estudos sobre produção de livros didáticos em música com o uso de MD por professores.

Gonçalves (2012) em seu estudo etnográfico com dois professores de violão na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, mostra nas aulas de violão, a importância do uso do MD e a sua organização e que ainda os alunos criam certa resistência ao uso do MD para o instrumento. Esse estudo colaborou com reflexões acerca do foco da minha pesquisa. Pude refletir que o uso interfere diretamente no aprendizado e que o professor ao manusear o MD tem diferentes resultados frente os alunos.

Nogueira (2012) desenvolveu um trabalho na cidade de Goiânia com olhar sobre os processos metodológicos empregados pelos professores na área de bandas e concluiu que as escolas possuem problemas de instalação física, metodologia e formação profissional dos professores. Quanto ao MD o autor destacou que as escolas não tem acesso aos suportes para o desenvolvimento metodológico das aulas de bandas.

Amorim (2011) apresenta um estudo sobre o material didático desenvolvido para o projeto musical do programa "Idas e Vindas", em que a elaboração do material didático tinha como exigência a definição de critérios para estimular o interesse e motivação dos alunos. Relata ainda que para professores da área, o MD em muitas vezes não tem um consenso entre os professores "A variedade de materiais disponíveis para serem utilizados como recurso e apoio para aula de música é muito grande, fazendo com que os professores classifiquem qualquer material utilizado para dinamizar sua aula como material didático." (AMORIM, 2011, p. 2091). Pude avaliar que esse trabalho traz uma visibilidade sobre a materialidade e sobre a classificação de MD, e relata a importância dos alunos participarem dessa classificação. Os novos recursos utilizados por professores em sala de aula com o intuito pedagógico musical interessam ao tema da minha pesquisa.

Miranda (2012) compreende o uso do MD como sendo capaz de promover a interação entre as culturas musicais da academia e da comunidade, mediante a realização das oficinas realizadas no projeto "Idas e Vindas". Destaca o uso da Canção como material didático que foi elaborado em um encarte de oito páginas. Material este com informações

sobre o estilo musical e seus diversos gêneros, um glossário com definição de conceitos musicais e também sobre a canção na história da música ocidental. Achei interessante este estudo que atenta para adaptação do material e relata que “nesta proposta pedagógico-musical pudemos experimentar diferentes procedimentos e entender melhor o funcionamento da prática em sala de aula, o que contribui significativamente para a nossa formação como professores de música.” (MIRANDA, 2012, p. 289). Percebi com esse estudo a importância do uso da canção como MD.

2.2 Pesquisas sobre LD e MD no estudo à distância e vinculado às novas tecnologias

Marques Júnior (2011) aborda uma reflexão teórica sobre a educação à distância e a adaptação e recriação de estratégias no ensino de violão na construção de vídeos, em que o repertório trabalhado apresenta peças para “violão solo, canções de acompanhamento e música em conjunto, trabalhando tanto com o repertório tradicional em duos de violão, quanto com arranjos de música folclórica.” (MARQUES JÚNIOR, 2011, p. 627).

O autor mostra que novos suportes estão sendo usados como MD, mas que ainda é preciso estar atento à construção desses materiais para que as estratégias de ensino presencial sejam bem adaptadas para o ensino à distância tendo como suporte o computador. A educação à distância é tema a ser mais explorado por pesquisadores na área, e apresenta uma lacuna dentro da Educação Musical. Os novos suportes que são usados para esse tipo de educação e os materiais didáticos que são desenvolvidos levam a examinar algumas noções sobre o uso do MD tanto por professores, como por alunos, sendo de suma importância para ampliar os estudos de minha pesquisa.

Pude examinar estudos em que as novas tecnologias e os softwares ganham destaque e são muito usados como suporte para o aprendizado em diferentes áreas, como o trabalho de Chagas (2011) que faz relação de um software com o MD e destaca o uso de softwares de computadores como mediação ao aprendizado. Na música o autor apresenta possibilidades para criação de recursos através do software *Flash*¹, visando dinamizar o uso do computador. Com isso, este software auxilia professores que venham a usar este

¹ Os arquivos feitos em Flash são comumente utilizados para propaganda animada em páginas web para fazer (banners), também usado em diversos jogos e apresentações dos mais variados tipos utilizando a tecnologia. Até mesmo sites inteiros podem ser feitos em Flash. Os aplicativos desenvolvidos pelo software Flash, está presente no nosso cotidiano, principalmente quando utilizamos a internet. Mas também podemos ver aplicativos feitos para celulares, desktops, tablets, smartphones, e televisores. (Adobe Flash, 2011)

suporte como MD. “[...] acredito que pode contribuir também para outras pessoas que estejam interessadas em utilizar esses materiais.” (CHAGAS, 2011, p. 761).

Costa, Silveira, e Hartmann Sobrinho, (2011) analisam o *E-book* de teclado como MD da interdisciplina Teclado-Instrumento do curso de Licenciatura em Música EAD Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo parceria com as seguintes instituições: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Fundação Universidade de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O material elaborado pelos discentes e docentes mostra que novas tecnologias estão presentes em nosso cotidiano, e destaca que com “o modelo CLASP e a Abordagem Multimodal, é possível conceber o *E-book* de teclado, objeto virtual de aprendizagem, como uma ferramenta poderosa, capaz de promover estímulo por meio da interatividade com o usuário, oportunizando uma forma consistente de construção do conhecimento.” (HARTMANN SOBRINHO; SILVEIRA; COSTA, 2011, p. 1.629).

Com essa leitura pude compreender que se vive atualmente uma transformação no âmbito das práticas de leitura e escrita, tendo em vista os suportes com os textos. Lembrei-me dessa perspectiva dos estudos chartierianos: “a revolução do texto eletrônico, é de fato ao mesmo tempo, uma revolução técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura.” (CHARTIER, 2002, p.113).

2.3 Pesquisas sobre LD e MD com pressupostos teóricos chartierianos

Silva (2002) estudou os livros didáticos de música publicados de 1960-1970 tendo como propósito examinar concepções pedagógicas relativas às ideias, valores e intenções na representação da música brasileira. Para a autora o uso da música nas escolas sempre teve o seu contexto, e muitas vezes a música era vista como a “hora do recreio.” Segundo ela, nos últimos anos os escritores e pesquisadores na área de educação musical, se deparam com a importância do livro didático para a área da música. Em sua dissertação Silva (2002) usou como referencial teórico-metodológico o conceito de representação de Roger Chartier (1990), essa dissertação traz reflexões sobre aspectos de pressupostos teóricos da minha pesquisa na dimensão da materialidade e leitura do MD pela professora de música.

A tese de Garbosa (2003) também colaborou quanto às reflexões sobre algumas perspectivas teóricas chartierianas. A autora usa Roger Chartier como referencial em que alguns conceitos “são considerados centrais, ou seja, as noções de apropriação, representação” (GARBOSA, 2003, p. 106). A autora pesquisou cancionários utilizados nas escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul na década de 1930 e analisou concepções e práticas de educação musical presentes nos cancionários. Ambos os cancionários “Es tönen die Lieder... e Kommt und singet!” (1931 e 1938) representam uma sequência do primeiro para o segundo e foram utilizados na educação formal como material didático.

Garbosa (2004) adotou como referência teórica estudos de Chartier e relata que os estudos foram “elaborados a partir do tripé texto-livro-leitura.” (GARBOSA, 2004, p. 41). Essa pesquisa da autora me ajudou a compreender sobre a materialidade do livro ao apresentar “questões específicas da produção de livros didáticos” (GARBOSA, 2004, p. 78). O tema livros didáticos de música é explorado no capítulo sobre o livro escolar no Brasil, e trazem importantes fontes a respeito de livros didáticos de música e sua análise, livros esses utilizados em escolas públicas e privadas da rede de ensino.

Kothe (2008) em dissertação de Mestrado “Louvai cantando: o cancionário que (en)cantou a música e suas práticas na escola teuto-brasileira protestante de Ivoti-RS” foi importante nessa revisão de literatura. A autora faz uma relação entre o referencial de Chartier (2001) e a educação musical, e também ressalta os conceitos sobre o texto, o livro e a leitura. Afirma que “as práticas coletivas de leitura são um meio de socialização e democratização da informação, oportunizado o acesso e a compreensão daqueles que participam desse processo.” (KOTHE, 2008, p. 40). Destaca que:

[...] os manuais escolares de música são uma fonte importante de informações sobre as práticas relacionadas à música no contexto e período analisados. Através de sua circulação, utilização e própria materialidade, o manual escolar apresenta para o pesquisador uma fonte muito próxima da realidade da cultura escolar de determinado período. Assim, o cancionário “Louvai Cantando” (1968) participa da construção da história da educação musical em nosso país, servindo de fonte de informações sobre o período e contexto analisados. (KOTHE, 2010, p. 43).

Investigação feita por Sehn (2010) também utiliza o referencial metodológico de Roger Chartier como base de análise dos dados da sua pesquisa. A autora traz como justificativa a ênfase analítica do autor que aponta estudos relevantes acerca do texto, do livro e da leitura. O objetivo geral da pesquisa é examinar os modos de pensar o ensino de

música na escola veiculado nos livros, e como objetivos específicos se propõe a examinar os livros didáticos nos seguintes aspectos: conteúdo, organização, métodos e estratégias e identificar a composição do livro, tendo como análise a apresentação do material, ilustrações, composição gráfica e ainda fazer uma relação com os conteúdos apresentados.

Finalizando essa revisão de literatura, compreendi o quanto ainda se pode explorar essa temática no campo da educação musical. Exposta essa avaliação, a presente pesquisa também se justifica por contribuir com a área de Educação Musical, estudando acerca do uso do material didático.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Stake (2000) destaca que em uma pesquisa qualitativa um mapa de conceitos pode ser útil para reconhecer a literatura sobre o tema na área de estudo e campos afins. Para o autor é importante considerar que distintas disciplinas usam diferentes conceitos para o mesmo termo. E nesse sentido, passei pela elaboração de diferentes quadros conceituais em que muitos mapas tornaram-se rascunhos antes de serem incluídos neste relatório final. Chamei esse exercício de estudo do grupo de conceitos, relacionados e conectados entre si para formar os pressupostos teóricos da pesquisa e poder interpretar os dados coletados.

O material didático (MD) nessa pesquisa é entendido como objeto cultural. Chartier (1990) ao estudar o livro e suas formas de lê-lo como objeto da história cultural, compreendeu que o principal objeto é, “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16) e situou o investigador frente aos artefatos da cultura para interpretá-los como objetos históricos de análise.

O presente capítulo traz alguns estudos acerca de conceitos e significados do material didático e os sentidos do seu uso, considerados como pressupostos teóricos. Faz reflexões sobre fundamentos e sentidos da prática de leitura, e da materialidade do MD como base teórica para compreender o uso do MD pela professora de música na aula da escola. Por fim, examina abordagens sobre representações oficiais acerca de livros didáticos, referenciais e parâmetros curriculares para a área de música, tendo em vista o entendimento de que as representações não são neutras, podem ser determinadas por interesses de grupos e instituições e interferir nas escolhas dos professores quanto ao uso.

3.1 Sobre material didático

O sentido do adjetivo didático que acompanha termos como material, livro, recursos ou instrumentos, permite qualificar certo tipo de obra. Segundo Lajolo (1996), na literatura, é comum encontrar definições ou termos diferentes para definir esse sentido. Usa-se a expressão material escolar para definir “o conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola” [...] ou ainda como “tudo aquilo que ajuda a aprendizagem [...]”.

Destaca-se também que professores possam “acrescentar tantos objetos, quantos os sugeridos pelos recursos materiais, competência e imaginação de educadores” [...]. (LAJOLO, 1996, p. 3). A autora registra: ‘Didático’, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. (LAJOLO, 1996, p.4).

Para Garbosa:

[...] o livro escolar se caracteriza como um objeto imbuído de uma intencionalidade e de uma especificidade referente à sua produção e, conseqüentemente, à sua utilização. Da mesma forma, é marcado por uma sistematicidade, relacionada ao uso no processo de ensino aprendizagem de um determinado conhecimento, e por uma formalidade, a qual converge à situação específica da escola. (GARBOSA, 2003, p. 76).

Rojo (2005) utiliza o termo materiais didáticos e aponta que se bem escolhidos e usados, se de qualidade e adequados ao planejamento do professor, são grandes instrumentos de apoio no processo de ensino e aprendizagem.

Para Penna (2011) no cotidiano da área de música, os termos “material didático” e “método” podem ser utilizados dentro de uma abordagem comum: “assim, por exemplo, fala-se do método de flauta doce, tal método de violão popular, etc.” (PENNA, 2011, p. 14). Para a autora qualquer material didático é constituído com base em certos princípios e finalidades e que, no caso dos métodos acima citados, não costumam ser explicitados tais princípios. A autora destaca e enfatiza, referente ao aprendizado de instrumentos, alguns métodos desse tipo, são constituídos por uma sequenciação progressiva de exercícios e/ou repertório que seus autores usam com seus alunos.

A autora chama atenção para o fato de que há material didático, que ao apresentar conteúdos organizados com os procedimentos na forma de textos didáticos e exercícios, deixa brecha para que as instituições possam controlar a prática pedagógica dos seus professores. Para esse contexto, o professor tem a função de mero executor da proposta pedagógica concebida e planejada em instâncias outras. Em contrapartida, a autora apresenta a visão de que os educadores musicais constroem conhecimentos e formas de trabalhar o material didático com reflexões sobre suas práticas. Com esse entendimento, os docentes tomam decisões quanto ao uso do material didático escolhido para suas aulas, não

sendo um “mero técnico ou tendo uma função meramente instrumental”. (PENNA, 2011, p.15).

Zabala (1998, p.167) utiliza o termo materiais curriculares para conceituá-lo como instrumentos didáticos, que possibilitam ao educador ter referências e critérios para decidir planos de disciplinas e poder intervir no processo de ensinar e aprender na prática da sala de aula. O autor trabalha uma classificação de enfoque cognitivo acerca do material segundo a intencionalidade ou função, os níveis de concretização curricular, os tipos de conteúdos e o meio de comunicação ou suporte que utilizam. Dos estudos do autor pude compreender que os materiais curriculares apresentam finalidades variadas, podendo orientar, guiar, dar exemplos, ilustrar, propor e divulgar. Podem se referir a dimensões diversas, relacionado ao sistema educativo no que diz respeito às decisões no âmbito geral da escola, como por exemplo, projetos educativos e curriculares. Há também aspectos mais específicos que destaca o material no âmbito da aula vinculado ao ensino/aprendizagem.

Para o Ministério da Educação (MEC) o material didático “é um meio, um recurso, um instrumento de apoio que podem contar professor e aluno, no processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010, p. 7).

No âmbito dessa pesquisa o material didático se caracteriza como objeto cultural, adota a especificidade da educação escolar e acadêmica e caracteriza-se por conter conteúdos com propósitos de se vincular a uma disciplina ou abarcar conteúdos de diferentes disciplinas, valorizando a multidisciplinaridade presente no cotidiano escolar. Quanto ao suporte, o material pedagógico pode estar no papel, telas de computadores ou outro, podendo ser livros, apostilas, revistas, cadernos de exercícios e métodos para variados usos.

3.2 Sentidos do uso do material didático

Demo (1997) traz uma perspectiva de ação questionadora por parte dos docentes acerca de material didático em sua proposta de “educar pela pesquisa”. Ao relacionar a abordagem do autor com essa pesquisa, pude considerar a noção do uso do material didático como um fundamento teórico dessa investigação. Dos pressupostos da abordagem do autor, um deles se refere ao material didático como especificidade da educação escolar e acadêmica.

O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos são o *fazer-se e refazer-se* na e pela pesquisa. A própria vida como tal é um espaço naturalmente educativo, à medida que induz à aprendizagem constante [...] a família, mais do que ninguém educa todo dia e toda hora [...] a roda de amigos, a reunião no bar, o ambiente de trabalho [...], entretanto, todos esses espaços e agentes educam através de outros expedientes que não seja a pesquisa. (DEMO, 1997, p.5, destaque do autor.).

Outro aspecto, diz respeito ao material didático ser elemento do questionamento reconstrutivo no processo educativo musical pela pesquisa do aluno e do professor. Por “questionamento” o autor o compreende como uma referência à formação do sujeito, no sentido dele ser capaz de formular questões, problematizar, instigar descobertas, executar projeto próprio e contextualizado com a vida escolar, social e histórica. Por “reconstrução”, compreende que “o conhecimento é sempre renovado, inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender.” (DEMO, 1997, p. 11).

Na educação musical, a dinâmica que envolve a procura de material didático é fundamento para motivar e fazer da aula de música uma iniciativa de pesquisa do aluno e do professor, sendo um ato “instigador para superar a regra comum de receber as coisas prontas [...] significa habituar o aluno a ter iniciativa em termos de procurar livros, textos, fontes, dados, informações [...] tomando como referência-chave que o sujeito é competente”. (DEMO, 1997, p. 21). Com esse entendimento, o autor avalia a importância da busca de material didático, ser iniciativa de professores e alunos.

Um terceiro aspecto, relacionado ao material didático na perspectiva questionadora da construção de conhecimentos, diz respeito ao para que/quem serve o material didático, visando compreender o seu uso na prática escolar.

A finalidade específica de todo material didático é abrir a cabeça, provocar a criatividade, mostrar pistas em termos de argumentação e raciocínio, instigar ao questionamento e à reconstrução. Nesse sentido, é instrumento, não última e única palavra. (DEMO, 1997, p. 45).

Fazer uso do material didático tem como fundamento torná-lo objeto de pesquisa usando os questionamentos, problematizações, descobertas para tal. Nesta dimensão, no

uso do material, o educador musical passa pelo exercício da construção/reconstrução de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais. Outro viés importante destacado pelo autora respeito da criação e o uso do “material didático próprio e usar autores para ser autor” (DEMO, 1997, p. 45). Com esse entendimento o professor de música desenvolve orientação didática questionadora e reconstrutiva. Usa e maneja “não para esconder-se atrás dele, mas tornar-se, ainda mais e melhor”. (DEMO, 1997, p. 22). O professor cria ambiente para o aluno criar também. Na sala de aula de música monta e remonta materiais que permite ao aluno manipular, experimentar, ver de perto e principalmente refazer, vivenciando o uso de MD em aulas mais criativas e questionadoras.

Importante dizer que segundo o autor, usar e ser usuário do material didático são condições diferentes. Na condição de ser usuário, o professor vive uma situação de ser “porta-voz” do material alheio. Daí passa a orientar aulas com exposições e produções copiadas, reforçando a postura passiva dos alunos, o que torna o material didático insuficiente para se realizar o questionamento reconstrutivo dos conhecimentos.

Já na condição do uso do material didático como instrumento questionador, implica em um esforço de pensar a atividade docente com propósitos da criação de didáticas reconstrutivas, e a atividade discente pelo viés da competência dos alunos. As formas de usar o material didático pelo âmbito do questionamento reconstrutivo reconhece que educadores musicais resignifiquem conhecimentos e constroem a crítica por meio de questões, problematizações ou perguntas. Com isso, multiplicam para os alunos oportunidades de práticas musicais diferenciadas, tendo em vista que, a busca de materiais possibilita a formulação de materiais próprios, que são refeitos, reelaborados, reconstruídos e em momentos da aula, aplicados participativamente pelos educadores preocupados com o resultado do seu ensino e aprendizagem junto aos alunos.

O fundamento teórico do “questionamento reconstrutivo” permite elaborar categorias teóricas para caracterizar práticas pedagógicas da professora. A abordagem do autor colaborou com conceitos para essa pesquisa como atenção sistematizada, diálogo avaliativo, motivações lúdicas e noções-chave do conteúdo da linguagem musical.

Para Demo (1997, p. 33) “a atenção sistematizada” é um elemento que faz parte do exercício do pensamento e permite professores criar pedagogias com finalidades do “questionamento reconstrutivo”. O diálogo em formato de questões representa outro elemento que ao ser utilizado em formulações didáticas por professores, pode estar constituído de aspectos reflexivos e avaliativos. Segundo o autor, o diálogo a partir de questões e respostas, leva às pistas que implicam em buscas de novas alternativas teóricas

e práticas e permitem um caminho de avaliação de conhecimentos e materiais em uso. (DEMO, 1997, p. 99).

O uso pelos docentes de “motivações lúdicas [...] facilitam e instigam o questionamento reconstrutivo”. (DEMO, 1997, p. 30). Essa categoria teórica ao entrar na prática docente da professora de música permite envolver e estimular as crianças no âmbito das suas relações com a música. Por meio do questionamento reconstrutivo, propostas didáticas podem ser elaboradas por professores, para abordar alguns conteúdos específicos da complexidade da linguagem musical (SANTOS, 1990, p. 49). Assim, os autores confirmam a importância da preparação de educadores musicais para subsidiar a formação pela pesquisa no ensino de música.

Por fim, Certeau (1998) é outra referência teórica que aborda a questão do significado do uso, o que colabora com essa pesquisa no sentido de entendê-lo como, de que “maneiras”, que o indivíduo manuseia o material didático em diferentes suportes. Ele registra: “como na literatura se podem diferenciar “estilos” ou maneiras de escrever, também se podem distinguir “maneiras de fazer” – de caminhar, ler, produzir, etc.” (CERTEAU, 1998, p. 92). O “fazer com” é uma arte muito antiga definida assim por esse autor. Passa a ter o sentido e a simbologia definida com “o nome apenas de usos, embora a palavra designe geralmente procedimentos estereotipados recebidos e reproduzidos por um grupo, seus usos e costumes”. (CERTEAU, 1998, p. 93).

3.3 Sentidos de práticas da leitura do material didático

Na perspectiva de Chartier (1997) o texto ao ser lido e interpretado pelo leitor é carregado de significados. O autor destaca que conforme a época existiu tipos e práticas de leituras diferenciadas, as quais foram sendo construídas segundo uma prática sociocultural. De acordo com cada tempo e lugar, os objetos, as pessoas e suas razões de ler também variavam. O autor destaca que a forma do texto tem importância, assim como a expectativa da recepção do texto pelo leitor.

Na trajetória histórica da leitura sob a perspectiva chartieriana é diferente ler um texto isolado, num determinado suporte, e ler outro em suporte diferente. É também diferente o modo do leitor distinguir elementos da materialidade e interpretar os textos podendo até mesmo subverter aquilo que o livro lhe pretende impor. Daí o entendimento

de que as leituras e a maneira como atribuímos os significados levam às “práticas de invenção de sentido.” (CHARTIER, 1997, p. 12).

Chartier (2005) mostra que as práticas de leitura atuais tem ligação com práticas vivenciadas por leitores no passado. Havia uma prática no século XVI que era uma técnica conhecida como lugares-comuns², em que o leitor marcava trechos do texto para serem copiados, depois os reuniam e utilizava-os em produções próprias. O autor destaca uma prática entendida como notas marginais, como sendo aquelas em que o leitor faz anotações no exercício da leitura. “Escrever uma anotação marginal é sempre escrever uma anotação marginal – mas a significação é profundamente construída a partir do contexto cultural e não se poderiam comparar as anotações marginais de um leitor do princípio do século XX, com as anotações marginais de um humanista do século XVI.” (CHARTIER, 2005, p. 88-89).

Essa consideração faz lembrar que foi a invenção da prensa mecânica no século XV, que deu ao leitor a impossibilidade de alterar o texto impresso. No entanto, o formato do códex permitiu ao leitor ler e escrever ao mesmo tempo e ainda fazer anotações às margens do texto.

[...] certos leitores antigos deixaram traços escritos de suas leituras [...] vemos a trajetória que vai do século XVI e mesmo do fim da Idade Média até os séculos XIX e XX marcada por uma crescente abundância desses traços de leitura e dessas marcas de leitores [...] Onde estão estas marcas? Nas correspondências, cartas, intercâmbios provados [...] em todos os gêneros do tipo biográfico e autobiográfico como as memórias, os diários, os cadernos e também nos livros [...] são as notas marginais que os leitores escrevem nos espaços brancos dos livros que leram. (CHARTIER, 2005, p. 88).

Para o autor, os leitores quando falam de suas leituras por meio das anotações, eles vão construindo uma imagem de si mesmos e isso permite entender que, essas anotações podem ser consideradas como condição de uma representação. No entanto, o texto do leitor é um espelho diferente de um “espelho real”, pois ele modifica e transforma a leitura e nesse processo pode mostrar pelas anotações, as marcas do caminho que percorreu com a leitura. O autor também destaca que essa estratégia de escrita e leitura não é única.

Contextualizando, é importante lembrar que a professora de música é leitora do MD, atua na escola de educação básica e trabalha dentre outros conteúdos, com o ensino

² Lugares-comuns: Chartier (1994) refere-se aos letrados humanistas, que acumulavam suas leituras para compor seus intitulados cadernos de lugares-comuns.

de violão nesse momento da coleta de dados da pesquisa. A leitora vive o tempo presente, mas pode desenvolver estratégias de escrita e práticas de leituras que tem origem em práticas que vem sendo modificadas ao longo da história. De acordo com a perspectiva chartieriana, o leitor vivencia situações de limites e liberdade, tendo em vista o contexto sócio cultural e as condições de trabalho em que vive. Ao ler o texto sonoro ou escrito, a professora se envolve com a materialidade do texto. O MD e sua materialidade permite uma relação das características concretas e físicas do texto, e com as práticas de ler e usar o MD.

3.4 Sentidos da materialidade

A análise da materialidade é necessária, pois, segundo Chartier (1990), “não existe texto fora do suporte que o dá a ler e que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor”. (CHARTIER, 1990, p. 127).

Na obra “A ordem dos livros” Chartier (1999) faz uma reflexão importante ao destacar que os livros são suportes de um texto e que sendo eles manuscritos ou impressos são objetos cujas formas mencionam dois aspectos importantes: a imposição de um sentido em relação ao texto que carregam e os usos de que devem ser investidos. Assim, o uso dos textos pelos leitores é suscetível à materialidade das obras. E o sentido dos discursos do texto toma forma física com a materialidade.

De acordo com Carvalho (1998, p. 29), o referencial proposto por Chartier pode se referir a uma “arqueologia dos objetos em sua materialidade”. O entendimento desse referencial é de suma importância para essa pesquisa, no sentido de poder discernir, na materialidade do MD, as marcas da produção, publicação, editoração, circulação, tiragem, etc. Também reconhecer os títulos para as atividades e destinação pedagógica, bem como os textos gráficos e sonoros que acompanham as atividades propostas. Segundo esse pressuposto teórico, a análise do MD sob o ponto de vista da materialidade, pode revelar dados da autoria, das concepções de música e ensino de violão, das estratégias editoriais que dão sentidos ao texto e suporte material para leitura, escolha e uso.

Quanto à materialidade de textos digitais, é importante destacar que ao longo da história viveram-se momentos de leitura oral, silenciosa, leituras de livros, jornais em

papel e atualmente em telas de computadores a partir da expansão da transmissão eletrônica de textos.

Lembra Chartier que vivemos hoje uma revolução tecnológica que transforma a forma de inscrição da cultura escrita e permite ser substituída pela tela do computador, objetos e a cultura impressa como o livro, o jornal, a revista, o possibilita uma transformação da relação com o texto escrito pelo autor. Segundo Chartier (2002) é preciso dar atenção às condições e aos processos que “sustentam as operações de construção do sentido.” (CHARTIER 2002, p. 26).

Entendo que, por serem as formas materiais não neutras, os processos de leitura e escrita também ficam associados aos sentidos da materialidade de textos digitais. Diferente do livro impresso, as leituras feitas por meio de telas de computadores que possibilita uma variedade de modalidades de textos, com imagens, sonoridades, jogos, podem levar o leitor a vivenciar modos fragmentados de leitura. Esse modo de ler nas telas e os diferentes tipos de textos do mundo virtual permitem outra relação do leitor com a obra.

Tendo em vista que uma prática não exclui outras, na educação musical, profissionais da área, podem estar vivenciando práticas de leituras por meio do papel impresso ou de fazer saltos de site em site. Experiências quanto aos modos dos estudantes e professores lerem e pensarem, sejam no meio digital ou através do papel impresso, são possibilidades do tempo presente.

Assim, do ponto do vista prático e reflexivo, a professora faz leitura do MD, distingue elementos da materialidade e suporte, reconhece finalidades nos textos e seleciona o MD para o uso na aula de música. Tudo isso dentro de um processo de atribuição de significados. Tal processo tem a ver com os sentidos da sua trajetória pessoal, formação acadêmica na graduação e pós-graduação e experiências com a atuação nessa escola e outras que já trabalhou. A “invenção de sentidos” lhe permitiu fazer uma seleção específica do material para o uso na aula de violão.

3.5 Sentidos das representações oficiais sobre Livros didáticos, Referenciais e Parâmetros curriculares para a área de música.

No livro *História cultural entre práticas e representações* o conceito de representações proposto por Chartier (1990) começa a ser elaborado a partir dos aspectos,

o primeiro as determinações de classe e de posição social e o segundo a relação entre o poder e a dominação. As representações colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas “lutas de representações”, um grupo tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social, colocando os conflitos e as lutas econômicas no mesmo patamar de discussão. As formas institucionalizadas e objetivadas a partir de seus representantes (coletivo ou pessoas) marcam de forma visível as representações do grupo, da classe social ou da comunidade de representados.

Nos textos que trazem abordagens sobre representações, do ano de 1990 Chartier faz referências ao trabalho de Bourdieu (1998) para conceituar as representações, e chama a atenção sobre as lutas de representações decorrentes do recuo da violência física³, e para a constatação de que o poder depende do crédito concedido à representação. Este último ponto permite avaliar a chamada violência simbólica, a que depende de uma predisposição incorporada previamente para o reconhecimento e o consentimento da sociedade.

Nesse sentido, Roger Chartier (1990) colabora com a compreensão de que as representações não deixam de ser determinadas pelos interesses dos grupos que as vivenciam e elaboram. O poder e a dominação estão presentes, tendo em vista que, as representações não são discursos neutros, produzem estratégias e práticas e tendem impor uma autoridade ou mesmo legitimar escolhas.

A exemplo de programas relativos ao livro didático é possível entendê-los sobre o aspecto das representações quando passam a ser disponibilizados para apoiar professores e estudantes no processo educacional. Há algumas representações do Programa Nacional do Livro Didático em vigor desde 1996, que mostram que essas representações são contextualizadas. O programa citado é mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e com recursos votados no âmbito do orçamento geral da União. Tem como um de seus propósitos a distribuição de livros didáticos para os estudantes das escolas públicas brasileiras. Esse lugar histórico do livro didático no plano decenal de educação nos anos de 1990 mostra o espaço que ele ocupa na dimensão da sua representação pelo discurso oficial.

³ O termo violência física se remete a refletir sobre a cultura enquanto dimensão estruturante do Estado que como capital simbólico ou até mesmo luta de representações em que o foco da discussão é a própria ordenação e a hierarquização da estrutura social, tendo como ponto de reflexão um conjunto de propriedades que demonstram uma espécie peculiar de poder. (Pierre Bourdieu, A economia das trocas simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 1973).

[...] O livro didático constitui um dos principais insumos da instituição escolar. Os aspectos referentes à sua política, economia, gerência e pedagogia são indissociáveis das demais características da questão educacional brasileira. Embora existam no mercado editorial livros de inegável qualidade, o País ainda não conseguiu formular uma política consistente para o livro didático que enfatize o aspecto qualitativo. O princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar. (BRASIL, 1993, p. 25).

Na área da Educação Musical vem sendo construídas representações acerca de um novo ensino de música que substituiu a educação artística dos anos 1970. Esse lugar histórico da música na escola levou à elaboração de referenciais didáticos para o ensino de música na escola, devido à preocupação oficial com a instituição de princípios e orientações metodológicas para os currículos da educação básica.

Foram distribuídos os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI/música) bem como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/artes/música) com representações de que são documentos de referência às concepções sobre a música e seu ensino. O que se pretendeu foi construir uma referência curricular nacional para a Educação Básica, traduzindo-se em “projetos educativos nas escolas e nas salas de aulas, permitindo ao aluno brasileiro ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.” (PCNs – MEC). Esses documentos são norteadores e orientadores, e não se configuram em um caráter de obrigatoriedade no ensino, e também não tem o papel de material didático, mas podem influenciar e mostrar caminhos para escolhas e usos mais acertados.

Como visto, há uma dimensão não neutra acerca das representações pelo discurso oficial sobre os conhecimentos indispensáveis a serem trabalhadas enquanto conteúdos e metodologias nos projetos pedagógicos escolares. Por este motivo, os livros didáticos bem como os referenciais e parâmetros curriculares para a música, podem representar alguns conteúdos determinantes de currículos e projetos pedagógicos feitos pelas escolas.

Em Minas Gerais os documentos oficiais como os PCNs serviram de base para a criação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs). A Resolução SEE N° 2.197, de 26 de Outubro de 2012 dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências, em seu Artigo 31 sobre os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental e Artigo 35 sobre o Ensino Médio, descreve sobre a Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e a

musical precisam estar presentes junto às demais. No artigo 59 sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio “deve ser observado o conjunto de Conteúdos Básicos Comuns (CBC) a serem ensinados, obrigatoriamente, por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino”.

O projeto “Música na Escola” do Governo de Eduardo Azeredo do ano de 1998 traz três importantes suportes para o professor. O “Livro de Jogos” organizado por Carlos Kater (2000) reúne jogos e brincadeiras que se integram como “Material Didático”, com atividades lúdico-musicais e objetivos particulares das canções de roda, brincadeiras de mão, jogos de musicalização, que envolvem voz, música, gestos e movimentos corporais com o intuito de desenvolver a coordenação motora, desenvolvimento da memória, a atenção, sentido rítmico e melódico, acuidade e observação à integração grupal e socialização, a prontidão de respostas.

O livro dos Instrumentos organizado por José Adolfo Moura (2000) tem o objetivo da criação de novas fontes sonoras e instrumentos musicais como processo de musicalização. Além de ter um caráter lúdico em que as crianças vivenciam e aprendem a manipular e interiorizar conceitos e princípios fundamentais do som, as atividades estimulam o uso da criatividade.

Nesse segundo livro a proposta é a construção de instrumentos musicais e fontes sonoras simples, com a construção a partir de materiais recicláveis que venham a produzir sons de boa qualidade. O caderno é dividido em seis categorias que podem ser ministradas em qualquer ordem de acordo com as possibilidades e necessidades dos alunos. Cada categoria traz o material a ser usado para a construção do instrumento e que tipo de instrumento se pode fabricar, e também ensina como fazer cada instrumento.

O terceiro material é o “Livro das Canções” organizado por Matheus Braga (2000) e traz em sua maior parte canções pertencentes ao folclore brasileiro transmitido oralmente de geração em geração. Este livro traz as canções em melodia cifrada e com letra e vem acompanhado de um CD com todas as canções.

Todo esse MD foi lançado no ano de 1998 para professores e musicistas. Pude acompanhar que cada instituição a exemplo dos conservatórios mineiros, participou com a presença de sete ou oito professores, que fizeram a capacitação para o uso desse material nas escolas. O curso de capacitação foi na cidade de Belo Horizonte – MG, e ao longo de seu período de atuação, também se tornou itinerante por algumas cidades mineiras.

Por fim, na perspectiva não neutra das representações do discurso oficial sobre os conhecimentos a serem trabalhados enquanto conteúdos e metodologias nos projetos

pedagógicos escolares, o curso foi oferecido pela Secretaria do Estado de Educação, com a missão de “treinamento” e “suporte” para os professores das escolas regulares estaduais de MG de acordo com a demanda que viesse a surgir.

4 METODOLOGIA

4.1 Pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Esta investigação é de natureza qualitativa por desenvolver uma abordagem de pesquisa que é interpretativa, direcionada a observações de aulas por uma professora numa escola e compreendendo que esse local tem características específicas do momento em que os dados são coletados.

Para Bresler (2007), a investigação qualitativa é holística, empírica, descritiva, interpretativa e empática. E o pesquisador considerará no estudo, o fenômeno observado considerando-o contextualizado. E segundo Pérez Gómez (1998), esse modelo de pesquisa qualitativa tem o cuidado de “indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 102).

A opção pelo estudo de caso se fundamenta em Gil (1991, p. 121) ao destacar que o estudo pode ser uma pessoa, uma família ou mesmo uma cultura. E que, embora seja impossível estabelecer um roteiro rígido para desenvolver o estudo de caso, destaca a importância em distinguir a delimitação da unidade-caso, bem como apresentar os procedimentos de coleta, registro e interpretação dos dados.

4.2 Delimitação da unidade-caso

Para essa delimitação, foram traçados alguns contornos do campo empírico a partir de critérios de escolha de colaboradores e preceitos da ética na pesquisa. Como não existe limite inerente ou intrínseco ao objeto e aos dados, isso exigiu uma “dose de intuição do pesquisador” (GIL, 1991, p. 122) visando definir critérios e perceber a suficiência da coleta de dados para com propósitos da pesquisa.

Os critérios para definir a unidade-caso no âmbito da escolha dos sujeitos e local foram: (a) ser docente habilitado em curso de graduação plena na modalidade de licenciatura em música, ter disponibilidade e aceitar participar da pesquisa; (b) atuar em uma instituição da rede pública, que tenha a música como conteúdo da grade curricular do ensino de arte no projeto pedagógico da escola; (c) ter autorização da instituição para

observar aulas, conhecer o ambiente escolar e as atividades musicais da escola; (d) ter permissão para registrar dados coletados por meio de fotos e filmagem.

Para se chegar a esse delineamento realizei um levantamento a fim de conseguir informações prévias para identificar os profissionais que se adequassem aos critérios citados. O primeiro passo foi levantar os profissionais docentes em música com esses requisitos nas escolas da rede pública de Uberlândia. Desse levantamento obtive um total de sete professores. O segundo passo foi avaliar o acordo entre o calendário da pesquisa, a adequação do período letivo para a coleta de dados em campo, a disponibilidade entre pesquisador e colaboradores e o aceite de participação da instituição e docentes.

Depois dessas ações cheguei à unidade-caso que foi caracterizada por uma professora com licenciatura em música, que atua numa instituição pública de educação básica e esta instituição tem o conteúdo música como parte do ensino de arte na grade curricular da escola.

4.3 Coleta dos dados

Gil (1991) destaca algumas técnicas de interrogação que podem ser válidas para elaborar os instrumentos de coleta de dados no estudo de caso. Dentre os procedimentos citados fiz opção pela entrevista e a observação de aulas da professora na escola, tendo em vista os propósitos da investigação. Primeiramente expus à professora o objetivo da pesquisa, os procedimentos éticos inerentes ao trabalho. Após, entrei em contato com a direção da escola no qual expliquei os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa e disponibilizei para a coordenação pedagógica uma cópia do projeto de pesquisa.

4.3.1. Entrevista

Para Lüdke, e André, (1986) a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas, é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Para Bresler (1993), sobre o discurso dos professores enfatiza:

Quando o professor não é o autor, mas é a fonte central de dados, a validade e a ética, requerem que ele/ela leia o manuscrito final e integre seus comentários. Por conseguinte, esse é um forte compromisso para apresentar questões de pesquisa com as visões, crenças e perspectivas dos professores. (BRESLER, 1993, p. 8).

De acordo com as normas éticas de pesquisa, a professora teve um nome fictício e a escola ficou caracterizada como escola de educação básica. Apresentei para a professora colaboradora o alônimo de Kátia. Ela sorriu aceitando cordialmente minha sugestão. Sobre a escola, tive a permissão para a entrevista, observação e registro de aulas de música em turmas e níveis diferentes.

No dia 31 de Janeiro de 2013 às 10h00min foi realizada a entrevista com aproximadamente três horas de gravação. Esse contato com a professora Kátia se deu na própria instituição de ensino que a entrevistada leciona. O início se desenvolveu em meio ao burburinho dos alunos, tendo em vista que a entrevista foi realizada durante o período da manhã e a escola estava com suas atividades curriculares em pleno funcionamento.

A entrevista tinha um roteiro para me orientar quanto às questões. Para tanto, adotei alguns tópicos: dados da formação, atuação, experiências musicais, concepções do ensino de música e material didático, possíveis maneiras de ler e usar as relações entre ela e as escolhas do material didático. No decorrer da entrevista, que se deu na sala de música, mesmo local onde fiz as observações, não deixei de reparar os armários onde havia alguns instrumentos guardados. Observei na sala uma lousa, um computador e um quadro de compositores eruditos na parede. Sobre entrevista Bourdieu destaca:

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista, é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de instrução sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.), é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece dos fins efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que

não pode as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras. (BOURDIEU, 1977, p. 695).

4.3.2. Observação

A observação no local onde aconteceram as aulas em que a professora usou o MD tem o propósito de registrar, conhecer e compreender a prática da professora em seu contexto natural. Segundo Del Ben (2001) sobre o assunto destaca que:

A observação naturalista permite que o pesquisador registre a totalidade e concretude de cada aula observada. Por sua flexibilidade, essa técnica possibilita ao pesquisador captar o curso natural do fenômeno observado, em toda sua continuidade e complexidade. (DEL BEN, 2001, p.71).

Ao todo realizei dezessete observações de aulas de música em turmas com diferentes faixas etárias e conteúdos. As crianças, entre dez e onze anos, estavam tendo aulas introdutórias do conteúdo de violão. A seguir destaco os dias, horários e duração das observações realizadas.

Tabela das observações

Data da observação	Horário		Duração
23/05/2013	7:00		60 minutos
23/05/2013	8:00		60 minutos
23/05/2013	9:30		60 minutos
23/05/2013	14:10		50 minutos
30/05/2013	7:00		60 minutos
30/05/2013	8:00		60 minutos

30/05/2013	7:00		60 minutos
30/05/2013	14:10		50 minutos
11/07/2013	7:00		60 minutos
11/07/2013	8:00		60 minutos
11/07/2013	9:30		60 minutos
18/07/2013	7:00		60 minutos
18/07/2013	8:00		60 minutos
18/07/2013	9:30		60 minutos
08/08/2013	7:00		60 minutos
08/08/2013	8:00		60 minutos
08/08/2013	9:30		60 minutos

Das observações feitas, busquei selecionar dados das aulas de música, aulas de violão em grupo realizadas pela professora de música da escola. As justificativas dessa delimitação destacam de um lado, o conteúdo de violão na aula de música da escola ser parte da grade curricular da instituição, e de outro, tanto a Graduação em Música da professora colaboradora, como a minha, foram nesse instrumento. E também pelo fato da professora, no momento do período das observações das aulas, usar o material didático chamado *O Equilibrista das seis cordas* de Mariani (2002). Esse material, eu o conheço. Já fiz leituras dele e adaptações de atividades para o meu próprio uso em diferentes situações da docência em violão.

4.4. Caracterização dos colaboradores da pesquisa

4.4.1 A professora e a escola

Kátia⁴ tem 34 anos, nasceu em Uberlândia, tem experiências de atuação docente tanto em escola específica de música, quanto no ensino de educação básica, sendo que há quase três anos está atuando na escola de educação básica, local da pesquisa.

Eu fiz bacharelado em música no instrumento violão, cinco anos fazendo bacharelado e aí quase no fim do bacharelado eu prestei vestibular para licenciatura, porque na época eram separados os cursos, e aí eu fiz mais cinco anos de licenciatura. Então, minha formação é em música licenciatura e bacharelado, dez anos de graduação e dois anos de mestrado em artes. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

A escola de educação básica dessa pesquisa atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A escola foi criada em 1977 com o intuito de atender crianças na faixa etária de dois a seis anos. Em 1988 deixou de ser uma “escola benefício” e passou a ser tornar uma escola pública aberta ao público da cidade. No Projeto Político Pedagógico (PPP) a escola idealiza a “ação humana transformadora, resultado de um planejamento coletivo-participante, colocado como alternativa ao projeto de escola individualista, burocrático, tecnicista e disciplinar, centralizado e descendente.”.

No plano de ação disponível no site da escola, encontrei informação de que seu ensino é bem conceituado, e muito procurado pelas famílias de classes sociais variadas da cidade. Atualmente a Escola atende aproximadamente a 900 alunos em 40 turmas, distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Oferece aos alunos uma biblioteca que tem seu horário de funcionamento de 2^a a 6^a feira, das 7h às 11h30min e das 13h às 17h30min para atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e das 18h às 21h para atender aos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

⁴ Kátia: pseudônimo para preservar o anonimato da colaboradora.

4.4.2 A presença da música no ensino de arte dessa escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394/96 (BRASIL, 1996), propôs o Ensino de Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica (Brasil, 1996, artigo 26 parágrafo 2º). Com essa legislação, a nomenclatura do Ensino de Arte foi adotada. Para dar base e referência às propostas pedagógicas a serem elaboradas pelas escolas quanto a esse novo ensino, e ter modalidades como Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, o Ministério de Educação (MEC) lançou a partir de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de primeira a quarta e de quinta a oitava séries) e ainda as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico.

A partir do ano de 2000, houve o debate acerca da música na escola e em 2008 foi instituída a obrigatoriedade do conteúdo de Música, mas não exclusivo do componente curricular de Arte nos diferentes níveis da educação básica. Essa Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) alterou o artigo 26 da Lei de 1996 e definiu o prazo de três anos para que as escolas se adaptassem às exigências ali determinadas.

Tendo em vista a atual política de formação de professores do magistério da Educação básica citada no decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, (BRASIL, 2009) em “apoiar a oferta e expansão” de cursos de formação inicial e continuada, uma das preocupações dos educadores musicais tem sido quanto à prática da docência do ensino de música ser ministrada por profissionais com Licenciatura em Música, sem deixar de reconhecer os trabalhos de outros profissionais que colaboram com a presença e o ensino de música na educação básica.

Como a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), no seu artigo 11 determina aos municípios a competência de regulamentar sua norma complementar para o ensino e o artigo 12 destaca “os estabelecimentos de ensino, respeitadas às normas comuns e às do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, então os conteúdos e formas de organização curricular, podem ter diferentes sistematizações acerca dos conhecimentos musicais conforme o plano da unidade de ensino e em acordo com o sistema de ensino (municipal, estadual, federal).

Mesmo sem ter uma declaração de obrigatoriedade, os documentos do MEC anteriormente citados, por serem oficiais, tendem a assumir a função de subsidiar os

projetos das escolas e orientar a prática pedagógica de professores. De um lado os PCN (s) - Arte possuem os eixos do fazer, apreciar e refletir, que especificam a metodologia desse ensino para as quatro modalidades. Por outro, possuem propostas de atividades que sugerem e apontam para o uso de diferentes MD para o ensino da música. No ano de 2010 os documentos que são orientadores para os níveis de escolarização passaram a ser as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e as Diretrizes curriculares Nacional da Educação Básica (2013).

A escola possui esses documentos, e oferece a música como conteúdo de arte e integrado no Projeto Pedagógico da grade curricular como disciplina. Há outros materiais didáticos para a área de música na biblioteca. Há também uma espera de materiais a serem catalogados, pois já foram adquiridos pela escola a pedido da professora Kátia, responsável pela educação musical da instituição.

A escola disponibiliza para a área de Artes uma sala exclusiva para o ensino de música na escola. As aulas são de cinquenta minutos e atende a educação básica. O número de alunos para essas aulas é de no máximo quinze. Para as aulas de ensino de violão em grupo a escola disponibiliza os instrumentos e a infraestrutura necessária.

4.5 Registros dos dados coletados

Quanto ao registro da entrevista utilizei a gravação em áudio, feita por um gravador portátil da marca Sony com saída USB, o que facilitou a organização e a descrição dos dados coletados.

As observações foram registradas a partir de gravação em áudio/vídeo. Pude rever cenas gravadas que traziam detalhes de diálogos entre a professora e as crianças, o jeito atento delas para aprender a lidar com o violão, a criatividade em inventar sons para as histórias, aprender acordes e executá-los no instrumento e o aprendizado da teoria musical proposta para as atividades. As aulas registradas em vídeo tiveram informações e detalhes sobre minhas percepções das aulas observadas, que eu poderia consultar a qualquer momento. Usei um *laptop* para fazer anotações em tempo real às observações, construindo um diário de campo contendo as anotações de cada aula observada.

4.5.1 Transcrição e textualização dos dados.

Após a entrevista, os dados foram transcritos integralmente em um documento caracterizado como caderno de entrevista, contendo 44 páginas. Fiz várias leituras do conteúdo dessa entrevista. O texto foi impresso e as perguntas separadas de acordo com algumas temáticas que foram se constituindo ao longo da pesquisa, um desenho de categorias teóricas.

Na reunião dos dados identifiquei falas importantes da entrevista e das observações. Nesse contexto, fiz a textualização de algumas delas para colocá-las nesse relatório final. Gattaz (1996) diz que a reformulação das falas transcritas pode passar por uma textualização, visando torná-las mais claras, compreensivas e coerentes quando convertida em um texto.

O exercício de reunir dados me ajudou no processo de construir categorias pelo caminho de ir e voltar à entrevista e às cenas filmadas. Importante dizer que para mim, reunir dados, foi um exercício intenso entre ações de trabalhar e refletir sobre o que havia olhado e registrado, no sentido de poder enxergar os conceitos estudados no referencial teórico e ao mesmo tempo ir além dos dados, visando compreender cada particularidade desse estudo.

Neste relatório, para os dados anotados do diário de campo, tem-se nos capítulos que envolvem a discussão dos dados, a sigla DC e a data da anotação, por exemplo (DC, 23/05/2013). E para o texto advindo da observação tem-se OBSERVAÇÃO seguida da data.

4.5.2 Categorização e interpretação dos dados

Da reunião de algumas cenas de aulas de violão de turmas do quarto ano da educação básica, com o texto da entrevista e com os estudos da literatura, fui selecionando os dados num processo mais sistematizado para chegar à categorização. Nesse jeito de pensar os dados, procurei articulá-los às minhas experiências formativas com a aula de violão e com o MD utilizado pela professora.

Fui entendendo o quanto é rico o campo empírico. Senti que deveria nesse relatório final, mostrar alguns contextos interessantes das experiências vividas pela professora no uso do MD a partir do meu olhar neste/deste fenômeno, que se desenvolveu sob a caracterização singular e específica do estudo de caso.

As cenas das gravações são densas de conteúdo musical e didático. Devido ao número de aulas observadas e da qualidade de propostas didáticas feitas pela professora que iam além do texto do MD, passei a escolher algumas ações e falas da professora com as crianças que me remeteram ao referencial do ensinar pelo questionamento reconstrutivo e ao reconhecimento da materialidade do texto utilizado pela professora.

Um ponto importante para formulação de categorias foi reconhecer alguns diálogos e invenções didáticas feitas pela professora na situação das aulas. Outro ponto foi analisar as lições observadas a partir das orientações da própria autora do MD em relação ao tratamento dessas lições pela professora.

Com essa percepção, voltei às filmagens e re-selecionei temáticas e cenas que ajudariam a compreender o uso do MD. Nesse momento identifiquei gravuras, textos musicais, canções que estavam presentes na materialidade do texto didático e que motivavam as ações do uso do mesmo pela professora. Para as cenas selecionadas passei a distinguir e interpretar as propostas didáticas inventadas pela professora e pelas crianças.

O exercício da categorização e análise seguiu esse processo simultâneo, de reconhecer e articular os dados das lições do MD com a construção/reconstrução de atividades do texto didático no uso da professora com as crianças. A interpretação caminhou nesse exercício integrado de desvelar o uso do MD nos momentos que a professora passava a problematizar conteúdos e instigar questões com as crianças. Nesse usar criativo do MD, reconheci o lúdico permeando as propostas didáticas da professora no sentido de um ensino de violão prazeroso.

Para autores como Bogdan e Biklen (1994), sobre a análise dos dados e seus procedimentos, descrevem que é o momento da busca pela organização sistemática das transcrições de entrevistas e de outros dados do campo, além de materiais que se acumulam com o objetivo de:

[...] aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões,

descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

É importante dizer que essas categorias são construções contextualizadas. Nessa pesquisa elas colaboraram também para que eu notasse uma relação estreita entre a qualidade profissional da professora (que tem formação na graduação e na pós-graduação), com a caracterização dessa escola (que tem a música no currículo), e com as experiências da professora em usar o MD com formulações didáticas próprias.

Os próximos capítulos apresentam quadros referentes aos resultados da descrição e interpretação dos dados advindos da entrevista, do MD e das observações. Com o próximo capítulo será possível conhecer melhor quem é a professora Kátia, sua formação, experiências e concepções de música, ensino e modos de usar MD a partir dos seus próprios relatos. No sexto capítulo, procurarei dar um entendimento mais específico e concreto do texto do MD como um todo. As partes do MD que foram utilizadas pela professora e selecionadas para serem interpretadas estarão no sétimo capítulo. Irei tecer considerações sobre a prática do uso desse material com propósitos de compreendê-las.

5 A PROFESSORA KÁTIA NARRA SOBRE FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIAS COM O USO DE MD

Kátia foi narradora de suas experiências com MD na entrevista do dia 31 de janeiro de 2013. Suas narrativas delineiam alguns pontos-chave que permitem entender o uso do MD imbricado em concepções que vem marcando suas formas de ler, representar e compreender o MD que usa. A ação do uso está envolvida em histórias de buscas e escolhas construídas na trajetória continuada da sua formação e atuação.

5.1. Sobre sua formação e atuação

Os cursos de formação superior e de pós-graduação integrados à prática profissional da professora abordam propostas pedagógicas e formativas musicais do instrumento violão. As falas de Kátia me ajudaram compreender as experiências do uso do MD ligadas à sua trajetória.

Kátia é habilitada em Música nas modalidades de licenciatura e bacharelado em violão. É mestre em artes. Tem experiência profissional como professora em escolas específicas de música há cerca de treze anos. Há quase três anos é professora de música na escola de educação básica.

Inicialmente a professora destacou algumas dúvidas que viveu quanto a se tornar uma violonista-intérprete ou outra profissional:

[...] quando eu terminar o curso de graduação terei o título de bacharel, vou ter mais dificuldade ainda para entrar nesse campo formalmente e de forma estável [...]. Eu acabei até pensando outras atividades profissionais que não fosse a docência [...] é que eu já me sentia professora. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

Para Kátia, conforme os contextos que se vive na atividade docente, há necessidade de ter também as habilidades do músico-intérprete construído no perfil bacharel. “[...] eu acho que para o professor de música ter o domínio de habilidades com o instrumento é fundamental [...] isso dá condição de desenvolver um trabalho.”

Segundo sua concepção, esses conhecimentos têm retorno nas atividades de ensino quando se tem alunos com interesse de estudar o violão erudito.

Eu aprendi a técnica do instrumento para executar a música erudita [...]. Foi importante por muito tempo em minha práxis. Tudo que eu aprendi o que eu estudei de violão, e sendo professora principalmente de violão clássico, eu conseguirei levar isso pra outros pontos, outras expressões da música. Se eu for trabalhar com aluno de violão clássico a técnica será usada. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

Posteriormente, Kátia narrou sobre sentidos importantes que se dá ao fato de ter cursado as duas modalidades do curso superior de Música (bacharel em violão e licenciatura em violão) e ao mesmo tempo trabalhar como professora. Ela contou que começou a dar aulas em um Conservatório aos 18 anos por um período curto. Depois de dar aulas em outro Conservatório por um período mais longo. “[...] eu era professora de um quadro de uma escola e eu tinha um cargo por um ano inteiro [...]. Isso foi em 1998 e eu dava aula de percepção musical [...] eu já estava no meu terceiro ano de graduação”.

Kátia apontou aspectos interessantes sobre experiências com a música e aprendizagens específicas do violão nos momentos que fazia a graduação. Disse que elas ajudaram nas suas práticas de ensinar. De um lado podia refletir sobre referenciais teóricos, por exemplo, das “discussões sobre aula de instrumento em grupo, sobre os princípios que pareciam simples, básicos, mas importantes”. Por outro, nas aulas de Prática de Ensino conheceu MD e conseguiu ligar teoria e prática. Portanto para Kátia: “A Licenciatura em música foi muito relevante pra mim [...] o curso abordou as questões teóricas e teórico-práticas, ai tudo se relacionou”.

Kátia observou que as habilitações têm objetivos distintos quanto aos espaços e natureza do trabalho com a música, mencionando o seguinte: “[...] pelo trabalho que eu faço hoje, que é dar aula de música em formato de turma [...] talvez ser um instrumentista exímio ali nem é tão relevante”. Narrou que atribui sentidos não menos importante à certificação da graduação em Música. Esse aspecto ganhou destaque na sua fala ao avaliar sobre sua decisão profissional: “[...] foi quando eu senti que eu corria enorme risco de não ter o trabalho que eu queria pra mim, porque eu vi que havia uma disputa muito grande por cargos [...] Eu vi a questão do diploma, eu já senti de cara”.

Atualmente Kátia atua como professora de música na escola de educação básica e fala sobre os propósitos desse ensino:

[...] a música na escola vem colocar o aluno em contato com uma prática mais sistematizada. Tendo em vista a vivência que todos tem [...] Eu penso o ensino de música na escola em termos de possibilidades de ensino. [...]. Eu imagino que a gente não tem algo fechado algo pronto [...] Na escola os estudantes na aula de música, vão poder conhecer coisas que não conheciam, e poder conhecer melhor o que já conhecem e assim, ter outra perspectiva do que sabem, podendo desfrutar de outra maneira. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

5.2. Sobre concepções e buscas do material didático

Kátia me contou sobre algumas situações vividas em sala de aula as quais pude compreender os sentidos que atribui ao material didático (MD). Quando fui à escola para a entrevista depararei com um quadro de compositores eruditos afixado na parede da sala e alguns outros objetos em torno da sala.

Quer ver a minha alegria, é ter um monte de menino pendurado nesse quadro. Hoje eles já estão mais acostumados, mas eles ficam olhando e me perguntam: *quem é esse tia?* Às vezes coloco uma música de um dos compositores para eles ouvirem. Um dia optei por fazer uma audição, por se tratar de um estilo musical pouco conhecido entre crianças, eles me perguntaram: *Tem o compositor dessa música naquele quadro?* (ENTREVISTA, 31/01/2013).

Pude compreender que a professora escolhe os objetos e os usa com a finalidade pedagógica no sentido de serem mediadores da educação musical dos seus alunos.

Eu imagino que os objetos da sala vão criando, despertando e servem para tocar em diferentes questões. Eu trabalhei uma atividade aqui a partir da *Tempestade* de Beethoven, da *Sinfonia Pastoral* e eu não tinha esse quadro ainda. Aí eu mostrei para eles a foto do compositor Beethoven na *internet* e eles ficaram loucos para conhecer. Depois que eu coloquei este quadro falei para as crianças: *O Beethoven está lá! Vejam!* Então eles

conseguiram localizar e reconhecer o compositor. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

Kátia contou sobre como procura MD para as suas aulas. Disse que faz uso de CD, *clips* e *sites* da internet dentro do contexto da aula, para que tenham objetivos didáticos.

Entendo que suportes podem se tornar material didático, embora não tivessem esse objetivo inicial, como esse CD da Bia Bedran⁵, CDs de música popular. Eu trabalhei com o Trem das Onze⁶ com meus alunos, usei um *clip* que estava disponível na *internet*. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

Kátia citou o *Cifraclub*⁷ dizendo que o site possui informações interessantes para fins didáticos. Também revelou a importância da sua própria aquisição de livros, CDs, DVDs, métodos de música, partituras, entre outros, como fonte de buscas para as aulas. Disse ser fundamental a aquisição de MD pela escola, destacando que a instituição, na medida do possível atende e apoia a compra de seus pedidos para a área de Música.

Relatou que em uma das solicitações, incluiu o DVD do Andrés Segóvia⁸ executando um repertório de violão clássico, pois a importância de ter esse tipo de áudio para os alunos ouvirem se fazia necessário. Segundo Kátia os professores podem fazer buscas de MD originadas de suas próprias anotações em cursos e aulas já vividos. E acrescentou, “[...] eu tenho as folhas com os ritmos [...] as minhas anotações [...] eu uso com essa finalidade didática [...], pois eu estou sempre estudando”.

Sobre a pluralidade de materiais que se faz uso, é importante destacar que nem todos os “materiais” citados foram produzidos com a intencionalidade de serem didáticos.

O uso de sites, DVDs, recortes de jornais, Cds, livros, gravações, e demais recursos usados pela professora no espaço escolar e da aula de música, não acarretam o mesmo conceito de material didático, pelo fato de que esses “materiais” e produções variadas não

⁵ Bia Bedran: É Mestre em Ciência da Arte pela UFF (Universidade Federal Fluminense), professora da UERJ, graduada em Musicoterapia e Educação Artística, cantora, compositora, contadora de histórias e escritora.

⁶ Trem das Onze: Música do compositor Adoniran Barbosa, popularizada pelo grupo Demônios da Garoa. Em sua letra faz referências ao bairro do Jaçanã, situado na zona norte da cidade de São Paulo.

⁷ Cifraclub: *Website* contendo cifras e tablaturas de músicas para violão, guitarra, piano, teclado, bateria, gaita e afins.<www.cifraclub.com.br>

⁸ Andrés Segóvia: Primeiro Marquês de Salobreña (Linares, Espanha, 21 de fevereiro de 1893 — Madrid, 3 de junho de 1987) foi um guitarrista espanhol. Considerado o “pai” do violão erudito moderno pela maioria dos estudiosos de música. "Resgatou o violão das mãos dos ciganos flamencos" e construiu um repertório clássico para dar lugar ao instrumento em salas de concerto.

foram criadas ou elaboradas para o espaço escolar. Mas assumem nessa tese uma importante função didática na sala de aula em virtude do seu uso dentro do espaço escolar e no contexto das aulas de música.

5.3 Sobre práticas de leitura

Kátia destacou que atribui sentido às leituras do MD para encontrar caminhos que visam contribuir e auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes. Ela me relatou situações em que pude compreender que o uso, tem implicações com as dimensões de ler e considerar tanto o contexto das dificuldades das crianças quanto aos objetivos da aula e o caminho da construção de conhecimentos.

Em 2012, Kátia realizou três tipos de trabalhos diferentes. Trabalhou com musicalização para os primeiros anos, com crianças de seis anos, e nos segundos e terceiros anos ela fez o mesmo trabalho. Com as crianças do quarto ano, trabalhou exclusivamente com o ensino de violão em grupo com as turmas. Explicou que são quatorze crianças ao mesmo tempo aprendendo violão.

Segundo Kátia, há momentos desafiadores na aula de música quando, por exemplo, ela introduz o ensino do violão que envolve uma metodologia de aula coletiva. Tais momentos levam a novas leituras e revisão do MD a ser usado com essa finalidade. Faz invenções de didáticas específicas a cada caso. Com isso, o uso do MD sofre alterações dependendo do andamento ou da especificidade de situações e problemas que venham a acontecer.

Kátia também falou que é possível ler material e criar sistematização própria em relação a um determinado conteúdo. Disse: “[...] eu iniciei outro trabalho e fiz um trabalho mais sistematizado na questão das alturas, até então fazia mais implícito [...] agora eu já comecei a sistematizar um pouco, e trazer as atividades mais amarradas didaticamente.”

Contou que noutra ocasião queria trabalhar *jazz* com os alunos e mesmo não tocando *jazz* considerou importante fazer uma experiência de apreciação musical. Buscou MD com essa finalidade e ao fazer a leitura desse tema em livros, revistas, ouvir CD, teve convicção de que poderia ter algum apoio para trabalhar criativamente.

Então usando um pouco de cada leitura eu elaborei atividades com eles [...]. Os alunos precisavam usar a voz para o canto quase declamado, precisavam ter uma preparação para a improvisação [...]. Então fui criando, recriando e inventando em cima dessas atividades. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

Kátia também disse que faz leitura de MD visando encontrar aquele mais adequado para referências auditivas, para que os alunos possam criar e ampliar seu próprio universo sonoro. Veja o que expressou sobre a atividade do *rap*.

Era o *Rap* deles [...]. Então lancei mão de algum material [...]. Eu usei o CD do Marcelo D2⁹ e coloquei um trecho para eles ouvirem [...] Eu não ouço, não sou habituada, mas como eu queria trabalhar peguei emprestado. Coloquei também uma música que minha prima me emprestou que caiu como uma luva, que é daquele grupo Charlie Brown JR. O exemplo faz um bip Box, fantástico. Há palavrão, mas tudo é muito rápido e o fundo musical feito com a boca não dava para identificar o conteúdo da letra. O foco estava no som no fundo [...] então eles adoraram. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

Kátia disse do seu interesse em fazer cursos e oficinas para dar continuidade a sua formação e poder conhecer e ler novas produções de MD. Os cursos ajudam quanto a ter um reservatório de MD para escolher em acordo aos objetivos da aula. Kátia contou:

Esse semestre eu trabalhei com a criação do *Rap*, e o uso do material didático teve ligação com uma oficina que fiz com a professora Vânia Malaguti¹⁰, mas antes disso eu tive uma experiência de trabalho com *Rap* numa escola estadual com alunos do 8º ano. Há muitos anos atrás eu tive essa experiência buscando os meus recursos e minhas ideias. Eu nunca tive uma boa orientação de

⁹ Marcelo D2: Marcelo Maldonado Gomes Peixoto, mais conhecido como Marcelo D2. Nascido no Rio de Janeiro em 5 de novembro de 1967. É um rapper brasileiro, vocalista da banda *Planet Hemp*, que hoje segue em carreira solo e em projeto paralelo com a volta da banda Planet Hemp. Célebre por misturar o samba com a *black music*, fez várias parcerias com artistas de outros gêneros, como o axé *music*, e com pessoas que fazem batidas de música eletrônica com a boca, popularmente conhecido como *beatbox*.

¹⁰ Vânia Malaguti: Mestre em Música área de concentração em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pela Universidade Tuiuti do Paraná. Licenciada em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Licenciada em Educação Artística habilitação em música pela Universidade Federal do Paraná. Bacharel em Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná. Autora de diversos artigos publicados em revistas especializadas, anais de eventos e capítulos de livros. Co-autora do livro “Hip Hop: da rua para escola”- Editora Sulina.

como criar um *rap* com os alunos. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

Por fim, quanto à leitura musical e uso do material didático relativo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), Kátia relatou:

[...] Tem muita crítica, mas, o que está proposto ali são coisas às vezes inviáveis e complexas do ensino musical para a gente ler e fazer [...]. Se em minha formação acadêmica tivesse a oportunidade de abstrair essas complexidades, eu desenvolveria melhor o meu trabalho. [...] os princípios que estão lá nos documentos eu acho que são essenciais. E os RCN(s) trazem de uma forma ainda melhor os conteúdos de música. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

5.4 O uso do MD como criação

Material didático com propostas de ajudar a ensinar os cuidados com a voz, a expressão vocal e a execução, é importante para o professor de música. Kátia contou que está fazendo um trabalho com voz. As crianças chegaram cantando músicas do cantor de sertanejo universitário, Luan Santana¹¹, de forma gritada. Disse então, que escolheu uma música do repertório do cantor e enfocou de forma didática aspectos relacionados ao cuidado vocal e da expressão vocal e musical. Também trabalhou a execução em que os alunos puderam tocar e cantar de outra forma a música que já conheciam. Disse: “[...] e eu acho isso muito válido [...] tenho a convicção que nesse lugar, na escola o aluno pode conhecer coisas da cultura brasileira e outras.”.

MD com propostas de ensinar a partir da vivência os elementos da música são colaborativos quando se enfocam esses conteúdos na escola. Para Kátia o sentido de vivência musical é amplo:

[...] desfrutar da música só no sentido da fruição, mas também de poder manipular os elementos, ter conhecimento, ter maior domínio sobre altura, timbres, ritmos, densidade [...] as crianças vivenciam, aprendem a manipular alguns instrumentos [...] Em outra esfera, a

¹¹ Luan Santana: Luan Rafael Domingos Santana, nascido em Campo Grande, Mato Grosso do Sul no dia 13 de março de 1991, é um cantor e compositor brasileiro de música Pop, e sertaneja.

música na escola vai desenvolver a concentração, prontidão, memorização que eu também acho que é importante na escola. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

O MD para Kátia lhe traz inspiração para a criação e fazer arranjos que possibilitem os alunos a tocar.

Para mim, o MD escrito, pronto, que vem como receita não é tão relevante. O material como meio de inspiração [...] representa ser algo mais [...] ele pode apontar caminhos. [...] fonte de inspiração. [...] Eu crio mesmo, e quando eu falo crio, não pense que são coisas complexas, que eu sou uma arranjadora, são coisas muito sutis, muito ingênuas, muito simples. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

O uso do MD pela professora nasce de diferentes fontes.

[...] o material didático vem de muitas coisas que você vai usar [...] os instrumentos, sejam eles feitos de material reciclável ou não [...] os CDs diversos [...] materiais da internet, do site *Cifraclub* [...] Preciso das minhas lembranças de quando eu dava aula no conservatório [...] eu preciso da língua libras que eu aprendi um pouquinho dando aula [...] Tem dia que pra eu dar aula aqui, eu tenho que falar para os alunos que eu vou usar a linguagem dos surdos, porque eles não estão me ouvindo. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

O uso tem implicações com a adaptação do MD de acordo com a realidade.

Eu comecei a fazer um trabalho mais sistematizado com os alunos a respeito das alturas das notas. Com a música *Minha Canção*, do Chico Buarque¹², eu tenho todo o arranjo, a parte instrumental não me serviu, porque era para piano e eu uso o violão em sala de aula. O arranjo vocal é muito complexo, portanto eu não usei. Mas a melodia me valeu demais, o ritmo escrito me valeu demais. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

¹² Chico Buarque: Francisco Buarque de Hollanda, mais conhecido por Chico Buarque, nascido no Rio de Janeiro, em 19 de junho de 1944, é um músico, dramaturgo e escritor brasileiro. É conhecido por ser um dos maiores nomes da música popular brasileira (MPB). Sua discografia conta com aproximadamente oitenta discos, entre eles discos-solo, em parceria com outros músicos e compactos.

Sobre o material didático a ser usado em sala de aula, a professora entende que a diversidade do material proporciona opções de uso.

Vou precisar usar material para flauta, porque eu quero introduzir o ensino de flauta doce. Então eu vou solicitar a compra de material para a iniciação da flauta doce. [...] Solicitei materiais e suportes do universo de música erudita, música popular como *Pedro e o Lobo*¹³, pedi o DVD do *Barbatuques*¹⁴ [...]. Estou solicitando itens que tenham uma finalidade didática, e que em algum momento possa ser válido. (ENTREVISTA, 31/01/2013).

Foi possível compreender, a partir desses relatos de aulas e informações dadas durante a entrevista, que para Kátia o MD se constitui de materiais escritos, sonoros, audiovisuais, como livros, textos, apostilas, métodos, CD, DVD, e esses servindo aos propósitos educativos/do ensino, visando o uso nessas atividades.

Na visão da professora as práticas da leitura fundamentam a seleção para um uso adequado e mais contextualizado do MD. Dependendo do momento, objetivo, turma e local onde a aula acontece, a professora usa o MD escolhido não como receita, mas como meio e fonte de inspiração para a prática criadora.

Importante dizer que as experiências da professora com o uso do MD possuem interpretações advindas da sua concepção de música, seu ensino, da leitura e fontes, da seleção e interpretação. Com essa compreensão faz invenções didáticas a partir do MD selecionado e da interação dela com as crianças nas situações da aula. O uso tem as marcas das trajetórias da professora, dos momentos bem sucedidos, dificuldades e conquistas.

O capítulo seguinte dará ênfase ao MD que Kátia escolheu para usar nas aulas de violão. *O Equilibrista das seis cordas* tem uma descrição em que seleciono figuras, citações da autora a fim de caracterizar aspectos da sua materialidade e sua abrangência enquanto material didático para crianças. Considero a escolha do livro didático escolhido muito assertiva, pois o livro é de fácil interpretação, tanto pela professora como pelos alunos.

¹³ Pedro e o Lobo: é uma história infantil contada através da música. Foi composta por Sergei Prokofiev em 1936, com o objetivo pedagógico de mostrar às crianças as sonoridades dos diversos instrumentos.

¹⁴ Barbatuques: Criado em 1995 pelo músico paulistano Fernando Barba, o Barbatuques é formado por 15 integrantes (André Hosoi, Marcelo Pretto, André Venegas, Dani Zulu, Flávia Maia, Giba Alves, João Simão, Lu Horta, Heloiza Ribeiro, Mairah Rocha, Maurício Maas, Renato Epstein, Charles Raszl e Lu Cestari) que propõem, sobretudo, fazer música a partir do batuque com o próprio corpo, como palmas, batidas no peito, estalos com os dedos e a boca, assobios e sapateados.

6 O EQUILIBRISTA DAS SEIS CORDAS E SENTIDOS DA MATERIALIDADE

Este capítulo considera aspectos da materialidade do MD utilizado pela professora Kátia nas aulas de música. Para tanto, procurei descrever o MD a partir dos elementos que compõem a estrutura do texto, figuras, citações, propostas didáticas e os conteúdos em suas diferentes partes.

Na Educação Musical, profissionais da área, vivenciam práticas de leituras de MD em variados formatos de suporte. Enquanto livro, industrialmente produzido na contemporaneidade, o MD tem um processo de produção e fabricação que na visão de Chartier (2003) é muito complexo, incluindo desde o escritor até o leitor, passando pelo campo da divulgação e recepção do livro. Para o autor, o texto e seus suportes de apresentação e transmissão estão relacionados, sendo que um determinado tipo de texto pode influenciar o tipo de suporte.

Com esse entendimento, reconhece-se que a materialidade influencia o modo como cada educador musical usa o MD, tendo em vista a construção de sentidos que a materialidade provoca no âmbito dos efeitos desse uso, sendo que “[...] cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações.” (CHARTIER, 2003, p. 44-45). O autor ao discutir as maneiras pelas quais os escritos e seus suportes contribuíram para a compreensão de significados do texto deu ao livro uma fonte de produção de sentido através da sua materialidade.

Durante o período de observação pude compreender que a aula de música da professora Kátia na escola, envolvia diferentes aspectos do ensino de música bem como variados materiais didáticos. As diferentes aulas tinham propósitos distintos de ensino de música, com objetivos de sensibilização e musicalização conforme as turmas, faixa etária, organização curricular da modalidade da arte, entre outros aspectos. Para delimitar o campo da observação, selecionei as aulas de violão e pude identificar o MD utilizado pela professora visando à compreensão da sua materialidade nesse estudo.

Meu olhar sobre a materialidade e seus sentidos se voltou para a concretude do MD denominado de *O equilibrista das seis cordas*, cuja autora é Silvana Mariani (2002). Os sentidos e a materialidade estão presentes na estrutura do texto como um todo, capa, ilustrações, tiragens, editora, propostas de conteúdo, partes, entre outros.

O equilibrista das seis cordas se constitui aqui como um objeto cultural concretizado em um bem material tendo as crianças como público alvo. Ele foi Impresso no parque gráfico da Imprensa Oficial do Paraná, Editora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O tempo histórico do lançamento foi durante o inverno de 2002, única edição com uma tiragem de 2.000 exemplares. Foi formatado pela editora da Universidade Federal do Paraná, as intenções da autora é divulgar e desenvolver suas ideias enquanto metodologia do ensino de música e violão.

Sobre a Editora é importante citar que ela existe desde os anos 1980, é semelhantes às demais editoras universitárias. Tem dentre suas funções, apresentar à sociedade os conhecimentos científicos e culturais produzidos pela UFPR e também várias outras publicações de diversas áreas, reconhecendo conhecimentos advindos de outros segmentos, bem como transformando pesquisas em livros. A Editora tem conselho científico, o que oferece um *status* de qualificação ao MD aqui em questão.

No seu conjunto, as atividades contidas nesse material didático, não representam um método exclusivo de técnica violonística ou livro de repertório para o ensino do violão erudito para crianças. Interpreto-o como um caderno de atividades com função musicalizadora para as crianças e orientadora para professores com fins de organizar conteúdos a serem ensinados em um primeiro contato entre as crianças, o violão e a música.

O suporte impresso do MD tem características físicas de um livro com folhas no seu formato de 228 x 315 mm. As tipologias usadas são Geometric 212 Bk e Gothic 720 Lt Bt. Seu miolo tem papel Pólen Soft 80g e capa em papel Supremo 250g colorida e com ilustrações, com um total de 132 páginas. As ilustrações recebem a assinatura de Mari Ines Piekas.

Cada parte do livro tem títulos e ilustrações distintas vinculadas aos títulos. Os leitores podem conferir sentidos aos títulos e textos escritos, bem como aos desenhos e canções presentes nas diferentes partes. Interpreto ser esse MD uma obra fundamentada em uma abordagem lúdica do ensino de música por meio do violão. Contém jogos e canções folclóricas, e busca desenvolver nos alunos o entendimento acerca de formas de grafia, leitura, percepção, interpretação, criação, técnica, repertório e postura.

As atividades presentes no texto, subsidiam uma dinâmica para o trabalho coletivo ou individual de violão. O texto é acompanhado de ilustrações, e sugere interpretações, além de uma leitura direcionada para as crianças motivando-as a realizar as diferentes

atividades propostas. As crianças tem acesso ao livro, através das atividades apresentadas pela professora.

Este material está dividido em seis partes, (Parte I / Conhecendo o violão; Parte II / Aprendendo a ler e escrever; Parte III / Praticando no violão; Parte IV / Acompanhando com o violão; Parte V / Construindo escadas e Parte VI / Anexo para professores).

A parte VI é um anexo para professores com instruções e comentários da autora, visando o uso do mesmo nas atividades em sala de aula e para a compreensão de sua proposta pedagógica. De certo modo, esse MD auxilia uma combinação entre sentido e conteúdo: “a significação, ou melhor, as significações históricas e socialmente diferenciadas de um texto, qualquer que seja não podem ser separadas das modalidades materiais que o dão a ler a seus leitores” (CHARTIER, 2003, p. 46).

O MD utilizado e suas partes trazem significações a respeito da iniciação do instrumento violão, abordando temas referentes à prática do violão e também a noções de teoria, leitura e função musicalizadora. Entendo que os leitores e suas leituras podem ter diferentes interpretações do mesmo assunto, e essas interpretações são advindas do material proposto à leitura. O MD é destinado a crianças que já tenham condições de fazer uma leitura e interpretação de suas partes, mas também pode ser usado por qualquer indivíduo que queira iniciar o estudo do violão.

6.1 A Capa e contracapa

A capa dentre os elementos que constitui o MD oferece indícios importantes para comunicar o tipo de leitura e revelar aspectos centrais sobre qual tema se está enfocando.

A capa (figura 1) foi confeccionada com papel cartonado em cor vermelha com uma espessura maior do que as folhas que compõem o restante do material. As ilustrações presentes na capa estão centralizadas e estilizadas a partir de ilustrações apresentadas no corpo do MD, mais especificamente no item “as cordas do violão” na página 24 do MD. As cordas do violão são estilizadas para se tornar atrativas para os alunos.

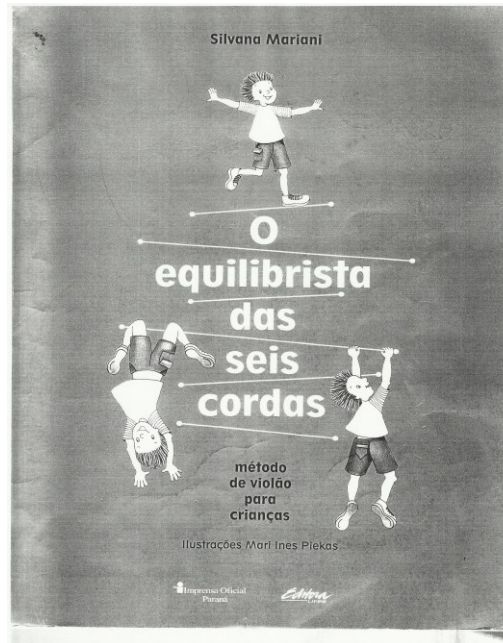


Figura 1: Capa frontal de *O equilibrista das seis cordas*. Fonte: MARIANI (2002, capa)

A contracapa (figura 2) também tem a cor vermelha e em linhas gerais, tem uma citação e uma figura de uma criança com o violão informando o assunto do material didático (MD). A contracapa tem mesmo tipo de papel e seguimento estético da capa.

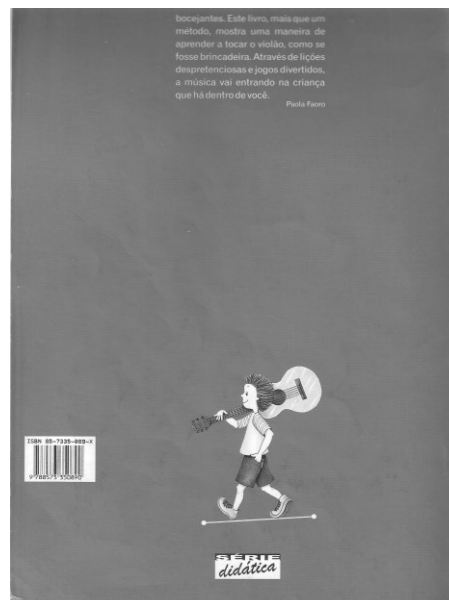


Figura 2: Contracapa do *O equilibrista das seis cordas*. Fonte: MARIANI (2002, contracapa)

6.2 Parte I / Conhecendo o violão

As propostas de conteúdos e atividades do MD constituem também elementos da materialidade. Nessa primeira parte o universo sonoro a ser explorado pelo livro tem o violão como instrumento a ser explorado e abordado. A autora afirma: “há um grande universo sonoro a explorar com o violão, e nada melhor do que aproveitar as primeiras aulas para descobrir esse universo.” (MARIANI, 2002, p.118). Retiro da parte I, algumas ilustrações do original a fim de valorizar o material didático usado. Pude observá-las no período da coleta de dados da pesquisa.

Em *o que é que um violão tem* (figura 3) a autora mostra a nomenclatura do instrumento usando um exercício de associação com desenhos criativos das partes do violão, ela mostra através de desenhos aos alunos uma maneira de conhecer as peças que compõem o instrumento.

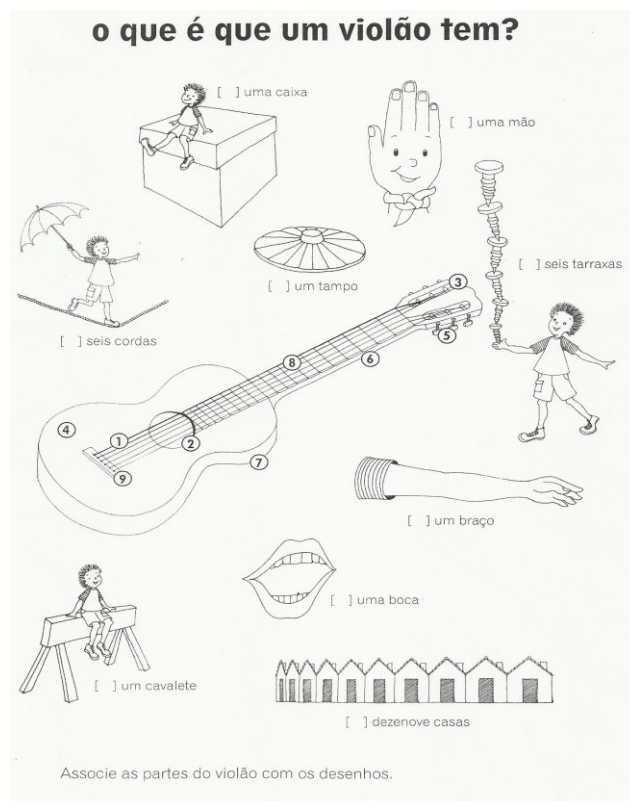


Figura 03: Fragmento da Parte I - Representação das partes do violão. Fonte: MARIANI (2002, p.19)

O desenho do menino desde a capa é um personagem que vai estar presente em todo o texto do MD. Os desenhos que representam a nomenclatura do instrumento violão são apresentados de “forma lúdica”. Reparei que os desenhos estão associados diretamente ao cotidiano das crianças, facilitando a associação com as partes do violão. Como por exemplo, reparem que o tampo do violão não é como o tampo ilustrado, mas faz a referencia ao violão ter um tampo, da mesma forma que o violão tem uma mão, mas não com dedos e unhas como na ilustração, assim as demais partes do instrumento seguem o mesmo padrão de linguagem visual, se deparando com palavras e objetos do cotidiano das crianças para facilitar a associação às partes do instrumento.

Em seguida a autora mostra várias maneiras de como segurar o violão, este tópico é descrito como *qual é a melhor forma de segurar o violão?* (figura 4)

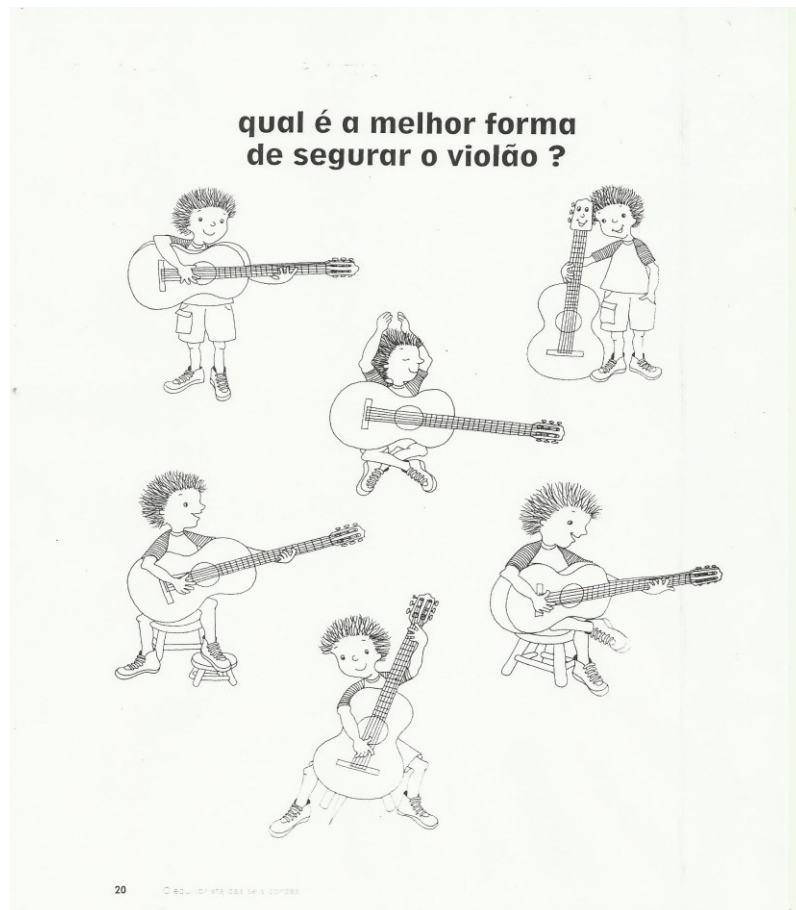


Figura 4: Fragmento da Parte I - Qual é a melhor forma de segurar o violão. Fonte: MARIANI (2002, p.20)

O personagem aparece segurando o instrumento de várias formas e eu entendo que pelo menos duas posturas são muito usadas por instrumentistas e que podem estar presentes no estudo do violão em sala de aula. A primeira postura permite uma

consideração erudita (figura 5) sendo uma forma que é sugerida pela autora, mas não sendo uma imposição, essa postura é usada por Kátia em suas aulas. A autora destaca enfatizando que:

[...] possuir um banquinho de apoiar o violão na perna esquerda, de manter a mão do violão na altura dos olhos, de ter, enquanto toca pelo menos três apoios: a perna esquerda e a direita e o braço direito atuando como contrapeso. (MARIANI, 2002, p.118).



Figura 5: Fragmento da Parte I - Postura erudita. Fonte: MARIANI (2002, p.20)

A segunda postura permite uma consideração da postura popular (figura 6). Essa postura é usada por músicos populares, muitas vezes esses músicos tocam o instrumento e também cantam.



Figura 6: Fragmento da Parte I - Postura popular. Fonte: MARIANI (2002, p.20)

Em seguida em *descobrimo sons no violão* a autora sugere uma atividade de descoberta de sonoridades e uma oportunidade para os alunos extraírem sons do instrumento. Para Mariani (2002) “o violão é como uma pequena orquestra, você pode reproduzir muitos sons por meio dele”.

O menino personagem ilustra alguns sons que podem ser produzidos pelo instrumento que está em suas mãos. Os próprios desenhos sugerem os movimentos que podem ser feitos pelas crianças (figura 7). Pude notar que o aluno é induzido a fazer a ação pela professora como forma de exercício.



Figura 7: Fragmento da Parte I - descobrindo os sons do violão. Fonte: MARIANI (2002, p.21)

Em *fazendo história* o material didático sugere que o aluno comece a sonorizar histórias, sonhos e a descrever ambientes usando os sons descobertos no violão. A autora dá a oportunidade para que o aluno desenhe uma história em quadrinhos e em seguida faça a “trilha sonora” da história. A história pode ser feita na folha sugerida no MD ou em qualquer papel em branco, e sugere que a atividade possa ser feita também em grupo, permitindo que se realize uma audição entre os alunos das histórias e trilhas sonoras criadas. A autora faz uma pequena ressalva e descreve que “sons da natureza ou histórias de suspense são bem apropriadas para essa tarefa”. (MARIANI, 2002, p.118).

Em *descendo a serra* (figura 8), o livro oportuniza exercitar algumas técnicas violonísticas, as sonoridades do instrumento, movimento da mão direita e esquerda, treinar “batidas de acompanhamento”. Pude entender que o aluno tem a oportunidade de dar sons aos eventos descritos em cada vagão do trem.

A autora sugere alguns acontecimentos com a associação de técnicas usadas para tocar o instrumento.

O trem apita, crianças caminham no trem (introduzir os dedos da mão esquerda e posição no braço do violão, caminhar com i-m e m-a), alguém grita de medo (gritar

na boca do violão), o trem se aproxima do precipício (glissando), raios de sol (harmônicos) e todas as outras indicações nos vagões sugerem acontecimentos que serão sonorizados. (MARIANI, 2002, p.119).

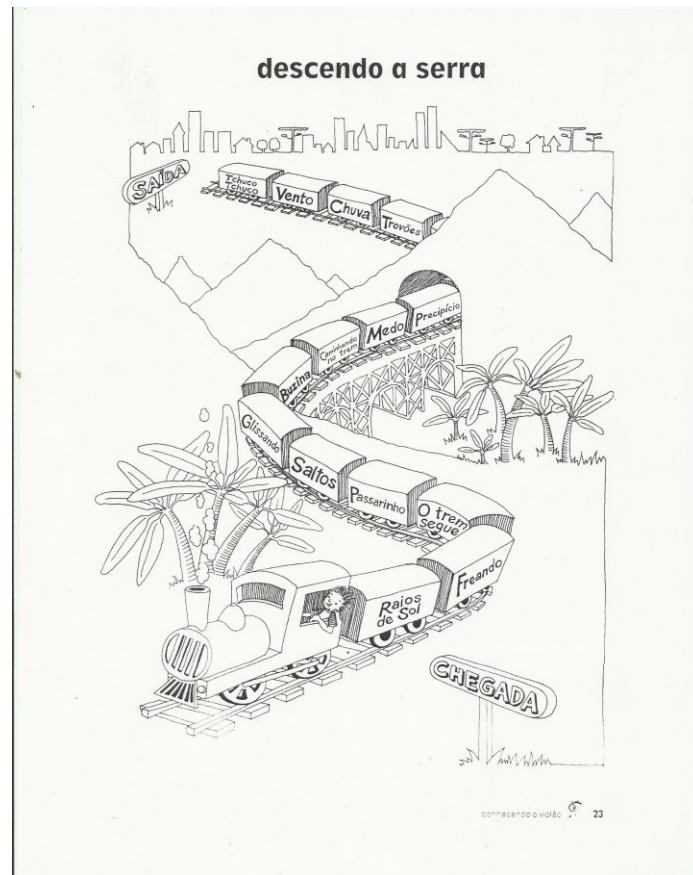


Figura 8: Fragmento da Parte I - descendo a serra. Fonte: MARIANI (2002 p.23)

Para o item *as cordas do violão* (figura 9) uma ilustração com um desenho do violão e suas cordas é usada para atividades sobre grave e agudo, sobre a textura das cordas, nome das notas e qual é a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª corda. O MD traz como sugestão para os professores, a criação de uma “ponte” para ajudar na memorização do nome das cordas “**minha lagarta relaxava ao sol**, e em **silêncio mirava**”, nesse trocadilho as sílabas em negrito representam as notas soltas do violão. Entendo que o aluno ao tocar as cordas memoriza a altura e sente a espessura e distância das mesmas. Com isso poderá melhor localizá-las ao tocar.

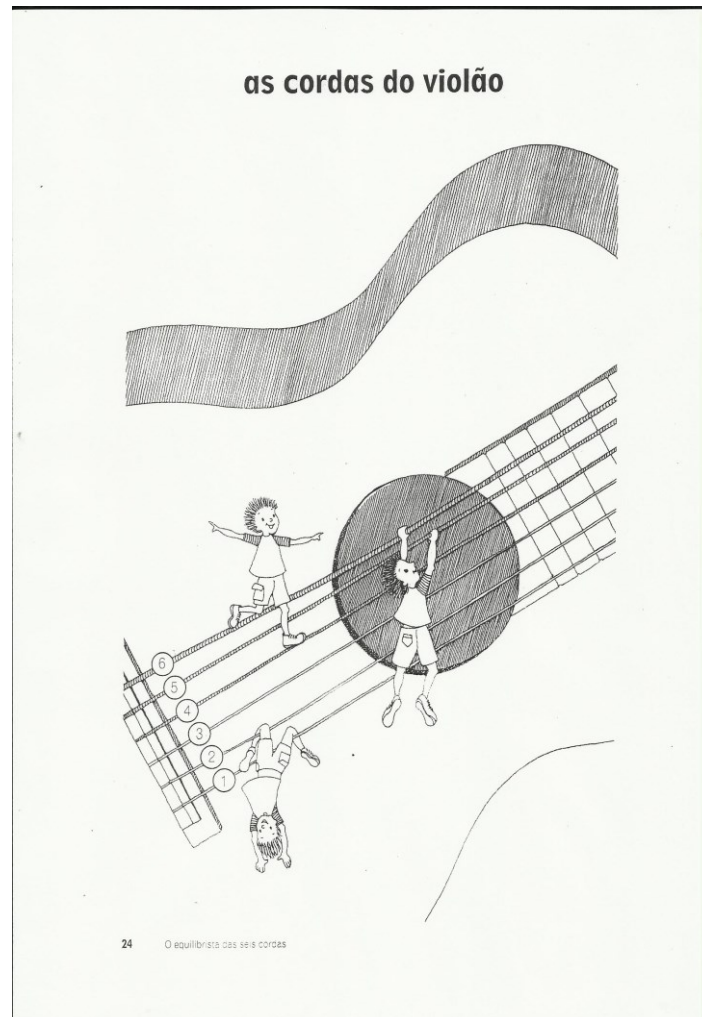


Figura 9: Fragmento da Parte I - as cordas do violão. Fonte: MARIANI (2002, p.24)

O estudo de uma técnica do violão é apresentado no tópico *toque com o polegar* (figura 10). Entendo que a criança pode tocar livremente com o polegar nas cordas mi (6ª corda), lá (5ª corda) e ré (4ª corda) do instrumento. Pude notar que esse exercício faz parte de uma preparação da mão direita do aluno para executar o movimento com o polegar. Com essa atividade, de um lado, o professor poderá cantar várias canções que utilizem apenas essas notas soltas do violão. Por outro, o aluno tocará sem apoio nas cordas do violão, tentando fazer um pequeno giro para atacar a corda. Os dedos indicador, médio e anular deverão ficar apoiados sobre as cordas 1ª, 2ª e 3ª.

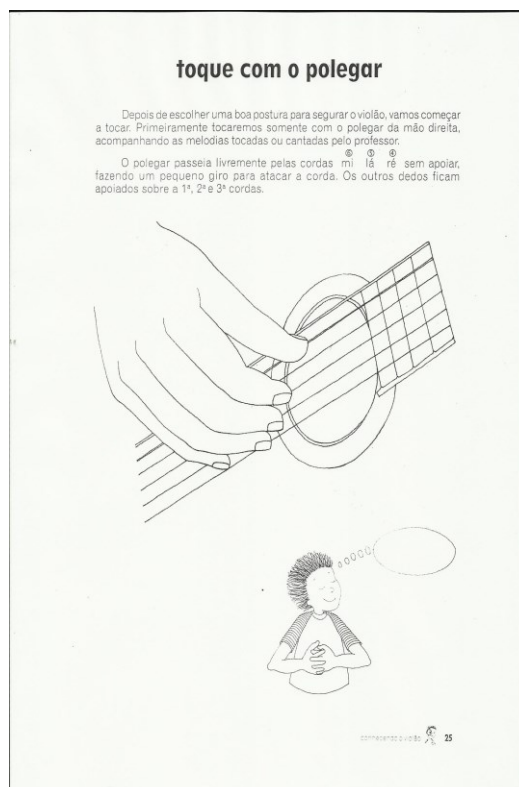


Figura 10: Fragmento da Parte I – toque com o polegar. Fonte: MARIANI (2002, p.25)

Em *acompanhe as canções*, as canções folclóricas “Sapo Cururu”, “Nesta rua” e “A canoa virou” são utilizadas como exemplo para o uso das cordas soltas, para executar o acompanhamento. Nessa atividade poderá o aluno tocar as cordas soltas com o polegar e exercitar o pulso e noções cadenciais.

As canções trazem uma marcação que orientam o lugar de tocar as cordas no momento indicado abaixo da letra da canção, assim o momento de sincronismo da melodia com a letra é indicada com uma barra abaixo da sílaba na troca de corda. As melodias das canções citadas como exemplo, estão presentes em partituras em anexo na sexta parte do livro.

Em *toque com apoio* é uma atividade em que se usam as cordas agudas sol (3ª corda), si (2ª corda), e mi (1ª corda) do violão. As crianças se deparam com os nomes dos dedos da mão direita: p (polegar), i (indicador), m (médio) e a (anular). Essa atividade possibilita combinações de dedos em que os alunos poderão desenvolver uma técnica violonística no sentido de usar os dedos indicador, médio e anular para tocar com apoio. A autora descreve:

[...] o dedo toca a corda e repousa na corda seguinte, só saindo para atacar a corda novamente quando o próximo dedo estiver chegando. Essa maneira de tocar chama-se toque com apoio, e daqui em diante vamos utilizá-la em todas as melodias. (MARIANI, 2002, p.29)

No tópico *pulsação* (figura 11) a autora traz uma imagem de uma torneira pingando. “Imagine que seus dedos da mão direita são as gotas d’água caída da torneira.” (MARIANI, 2002, p. 30). Entendo que os alunos possam exercitar as combinações de dedos tentando estudar a pulsação em várias velocidades e também o movimento alternado dos dedos indicador, médio e anular.

Nos *exercícios de pulsação e toque com apoio* a autora permite associar a pulsação com as gotas d’água.

Sobre a pulsação, o MD traz: “Você já observou uma torneira pingando? Imagine que o tempo que passa entre um pingo d’água e outro é sempre o mesmo. Esse movimento contínuo chamamos de pulsação”. (MARIANI, 2002, p. 30)

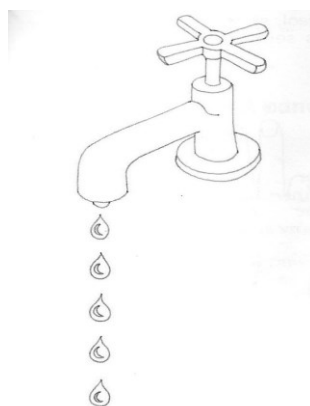


Figura 11: Fragmento da Parte I. Fonte: MARIANI (2002, p.30)

Há oportunidade para exercitar técnica de tocar com apoio, usar as cordas ré, sol, si e mi. Usar também o traço curto e o traço longo, fazendo a relação de que uma bola é um traço curto e a bola mais o gol, um traço longo (figura 12). A autora sugere um jogo para os alunos estudarem: “vamos tocar onde houver uma bola e deixar a corda soar onde houver uma bola seguida de uma trave de gol”. (MARIANI, 2002, p. 31)

ré

Transforme o jogo em desenho gráfico, no qual

= (traço curto)
 = (traço longo)

exemplo:

mi

Figura 12: Fragmento da Parte I. Fonte: MARIANI (2002, p.31)

6.3 Parte II / Aprendendo a ler e escrever

Nessa parte do MD a autora inicia o primeiro contato com as figuras rítmicas. O texto é acessível para as crianças e com ilustrações que procuram evidenciar os temas proposto em seus itens.

Em *figuras rítmicas* (figura 13) a duração do som é explorada com as figuras rítmicas semínima e mínima e suas respectivas pausas. As figuras e suas pausas são evidenciadas no centro da página e a sua relação matemática também é aplicada em suas equivalências.

Para a autora é a partir “dessa página que o aluno começará a conhecer os sinais gráficos da escrita musical e o professor deve fazer analogias entre as figuras rítmicas e o jogo de futebol, os traços curtos e longos”. (MARIANI, 2002, p.121)

	semínima		pausa de semínima
	mínima		pausa de mínima

Observe que uma mínima equivale a duas semínimas:

	≡		+	
	≡		+	

Figura 13: Fragmento da Parte II. Fonte: MARIANI (2002, p.34)

No *exercício com mínimas e semínimas* (figura 14), as figuras musicais são apresentadas com seus desenhos fora da pauta juntamente com as figuras de pausa.

Para representar as pausas, a autora exemplifica com o seguinte comentário, “chapéu na cabeça: pausa de mínima, Zé carioca: pausa de semínima”. (MARIANI, 2002 p. 35)

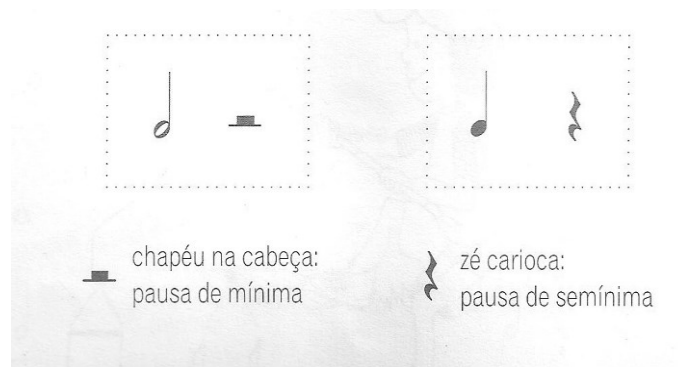


Figura 14: Fragmento da Parte II. Fonte: MARIANI (2002, p.35)

No tópico *divisão de valores* (figura 15), a semibreve e sua pausa são apresentadas em destaque e em seguida as equivalências das figuras rítmicas estudadas. O texto é muito breve e as figuras são destacadas. Em *compassos*, a autora escreve: “os compassos servem para organizar as pulsações de acordo com os tempos fortes e fracos” (MARIANI, 2002, p.37), algumas canções folclóricas são destacadas para que os alunos exercitem os “tipos de compassos”. A autora apresenta o primeiro quadro contendo todas as informações já estudadas anteriormente e também as fórmulas de compasso.

valor	figura	nome	pausa	divisão
1		semibreve		
$\frac{1}{2}$		mínima		
$\frac{1}{4}$		semínima		

Figura 15: Fragmento da Parte II. Fonte: MARIANI (2002, p.37)

As barras de compasso simples e dupla é apresentada com definições e exercícios. *Brincadeira do eco* possui uma brincadeira com os ritmos. O desenho de duas crianças chama a atenção para essa atividade.

No tópico *leitura*, a pauta musical com suas linhas e espaços e a clave de sol, fazem parte do primeiro contato com a escrita musical. Em seguida, em *exercícios de leitura*, a escrita musical é aplicada primeiramente da nota dó 3 até o sol 2, e também o uso das linhas e espaços suplementares. As notas soltas do violão também ganham uma página para sua memorização na pauta, com um exercício de fixação no fim da lição.

No tópico *exercício de escrita*, há atividades para desenhar a clave de sol, dar nome as notas, escrever as notas na pauta e também escrever as notas soltas do violão. Finalizando esta parte, a autora sugere a escrita de uma melodia iniciando com a nota dó e finalizando com ela também.

6.4 Parte III / Praticando no violão

Nessa parte a simbologia usada para a leitura que se destina ao instrumento violão aparece gradativamente. O desenho do braço do violão (figura 16) é para indicar as casas e as cordas, é o primeiro símbolo a aparecer junto com sua indicação da nota na pauta e a digitação para tocar cada corda. O gráfico é explicado detalhadamente na página 79.

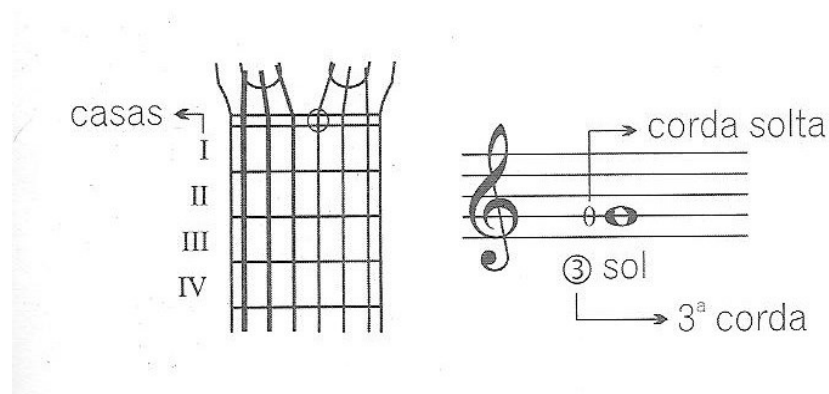


Figura 16: Fragmento da Parte III. Fonte: MARIANI (2002, p.47)

Sobre a materialidade do texto musical, destaco que os primeiros exercícios são escritos usando as cordas soltas do violão (primas) para facilitar a leitura, uma vez que as figuras musicais estudadas anteriormente. A digitação da mão direita é destacada, o número zero para indicar corda solta, e o número da corda dentro de um círculo posicionado próximo a nota é que deve ser tocada. Essa simbologia se repete em todo o método. Observei que uma pequena letra ao pé das notas ajuda os alunos a compreender o valor das figuras musicais.

Interpreto que esses símbolos são usados frequentemente para o ensino do violão, e neste MD aparece de forma bem explicada. A inserção da marcação ritornello (figura 17) aparece destacada na página com um desenho indicando o seu uso.

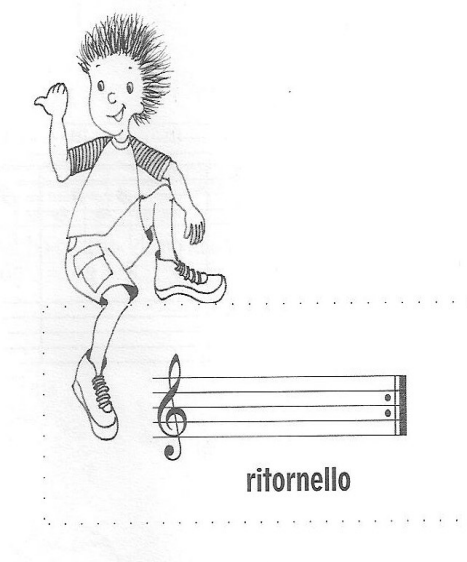


Figura 17: Fragmento da Parte III. Fonte: MARIANI (2002, p.47)

Com inserção de símbolos e noções musicais usadas para uma leitura do instrumento violão, a autora segue apresentando as notas do violão. Mostra a anacruse para ser executada junto com o professor em *tocando com dois violões*. Três pequenas peças são apresentadas nessa parte, com arranjo para dois violões. Em *trocando de cordas*, o aluno executa a figura rítmica colcheia, em *Compondo*, o aluno tem a oportunidade de iniciar a sua escrita musical com uma melodia e o ritmo definido, e aprende sinais de repetição e o ostinato.

Para aprender a nomenclatura da mão esquerda o desenho da mão com a numeração usada para cada dedo é apresentada, (figura 18).

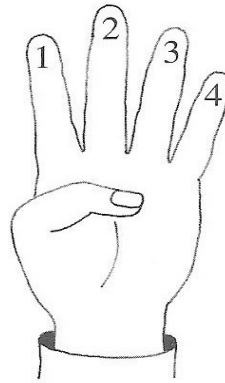


Figura 18: Fragmento da Parte III. Fonte: MARIANI (2002, p.51)

Para o trabalho técnico da mão esquerda alguns exercícios são sugeridos como o *exercício da impaciência* (figura 20), *vamos ao trabalho* (figura 19) e *subindo a escada* (figura 21). Esses três exercícios oportunizam o trabalho com a técnica da mão esquerda e, segundo a autora, “o polegar da mão esquerda ficará sempre escondido atrás do braço do violão. Aqui somente os dedos indicador, anular e o mínimo vão trabalhar”. (MARIANI, 2002, p. 51)



Figura 19: Fragmento da Parte III.
Fonte: MARIANI (2002, p.52)

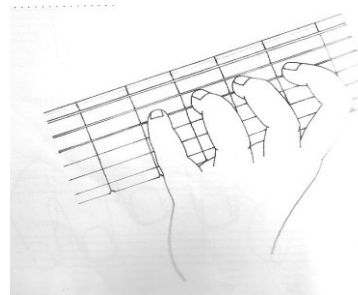


Figura 20: Fragmento da Parte III.
Fonte: MARIANI (2002, p.52)

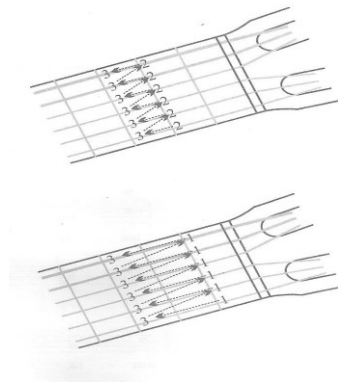


Figura 21: Fragmento da Parte III. Fonte: MARIANI (2002, p.53)

Em *mão esquerda e mão direita*, o uso das duas mãos é trabalhado até o final dessa parte, sempre com arranjos para dois violões e, em algum momento, com arranjo para três violões. Até o fim dessa parte as notas da primeira região e o instrumento vão sendo apresentados de forma gradativa nas composições da autora. Essas são impressas uma em cada página e geralmente com ilustrações que remetem ao nome das obras. Ao longo dessa parte a figura rítmica semicolcheia é destacada, e também o ponto de aumento e a ligadura, os sinais de forte, piano e a fermata. A canção *Flor minha flor* com arranjo para dois violões, permite que alunos possam exercitar leitura rítmica, entender noções e simbologia violonísticas, bem como, adquirir os movimentos e a primeira região do instrumento.

Ao final dessa parte a autora apresenta em *o braço do violão* (figura 22), um exercício de revisão das notas aprendidas. Mostra o desenho do braço do violão com círculos para colocar o nome das notas em suas respectivas casas e cordas. E também a escrita musical em pauta para ser trabalhada.

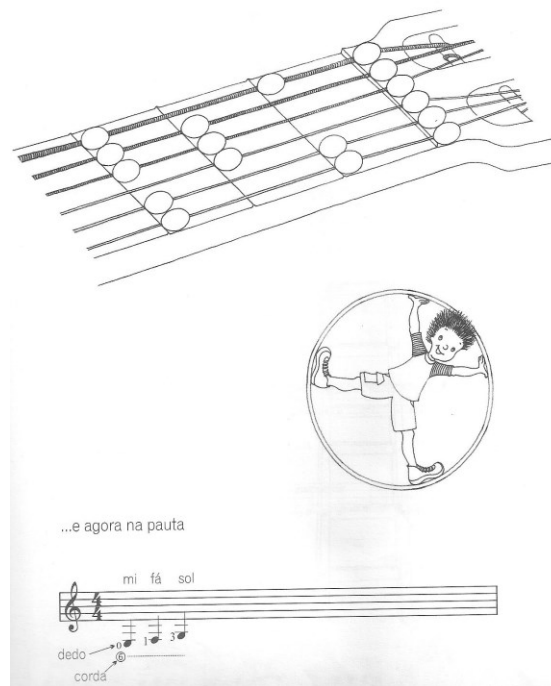


Figura 22: Fragmento da Parte III. Fonte: MARIANI (2002, p.71)

Em a *escala de dó maior* (figura 23), a autora chama a atenção: “a escala é formada por tons e semitons, observe na escadinha onde estão os semitons da escala (os degraus menores da escala)”. (MARIANI, 2002, p. 72). Nessa ilustração usa-se no MD o desenho de uma escada (figura 23), e a escala escrita na pauta musical, para exemplificar os tons e semitons da escala maior.

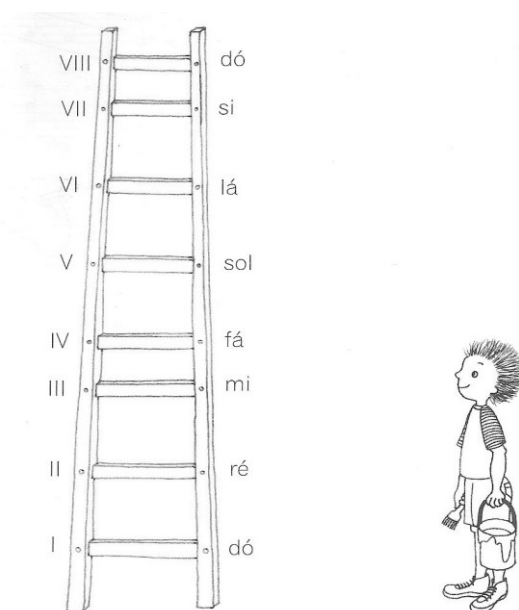


Figura 23: Fragmento da Parte III. Fonte: MARIANI (2002, p.72)

Em *exercícios rítmicos* o aluno pode estudar a escala de Dó Maior vista na lição anterior e estudar ritmos diferentes, agregando as técnicas violonísticas pedidas pela autora.

A parte III é finalizada com quatro pequenas canções da autora com uma melodia cifrada para o aluno executar e um acompanhamento para os professores.

6.5 Parte IV / Acompanhando com o violão

A parte IV é destinada ao aprendizado de acordes e cifras. Em *acompanhando com o violão*, o aluno aprende a definição de acorde que é “quando tocamos notas diferentes ao mesmo tempo” (MARIANI, 2002, p. 78) e também a relação do alfabeto com as notas musicais para usar a cifragem convencional (figura 24). “Em lugar de dó ré mi fá sol lá e si, usaremos letras do alfabeto, essa maneira é adotada no mundo inteiro”. (MARIANI, 2002, p. 78)

A	B	C	D	E	F	G
lá	si	dó	ré	mi	fá	sol

Figura 24: Fragmento da Parte IV. Fonte: MARIANI (2002, p.78)

Interpreto que por se tratar de teoria musical, os desenhos e símbolos ficam em segundo plano.

Alguns exercícios com acordes e cifras são sugeridos, e o gráfico do braço do violão é novamente usado com mais ênfase e destacado com a observação de que “é importante memorizar os desenhos dos acordes dentro do gráfico, pois iremos tocá-los muitas vezes”. (MARIANI, 2002, p. 79)

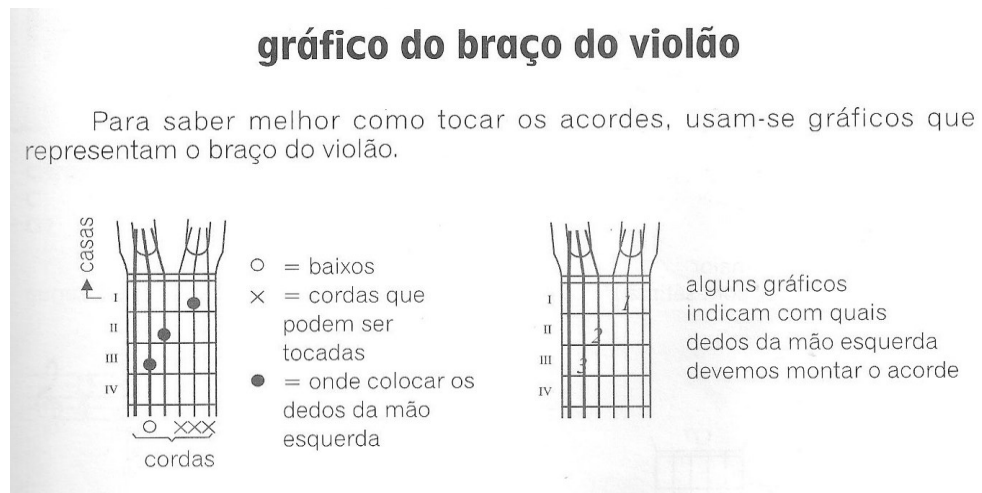


Figura 25: Fragmento da Parte IV. Fonte: MARIANI (2002, p.79)

Nas canções, *Santa Clara clareou*, *O pão*, *O meu boi morre* e *O sapo*, a melodia aparece cifrada acima da pauta, e com os gráficos dos acordes para que os alunos possam usar para tocar nas canções. Cada canção ocupa uma página inteira para sua melhor visualização, bem como os gráficos e as simbologias usadas para a sua execução. Uma sugestão de ritmo para acompanhamento também aparece no fim de cada canção ao fim da página.

Em *mudança de posição*, a autora trabalha o salto da mão esquerda para outra região do instrumento, e explica:

A mão esquerda está na primeira posição (I) quando o dedo 1 se encontra na primeira casa, o dedo 2 na segunda casa, o dedo 3 na terceira e o dedo 4 na quarta casa. O símbolo III no início da música indica mudança de posição para a terceira posição, onde o dedo 1 se encontra na terceira casa, o dedo 2 na quarta, o dedo 3 na quinta e o dedo 4 na sexta casa. O símbolo I significa que a mão esquerda volta à posição inicial. (MARIANI, 2002, p. 84)

A canção está bem destacada na página e com melodia cifrada. Pude notar que abaixo da canção o gráfico que representa o braço do instrumento aparece destacado com a nota a ser tocada, indicando a corda e casa que a nota está localizada, e outra ilustração a autora usa também pauta musical e também a escrita da nota tanto na partitura como no gráfico do braço do violão, para a visualização separada da altura da nota (figura 26).

Sertaneja

folclore

cifras:
 Am = Lá menor
 Dm = Ré menor
 E7 = Mi com sétima

Figura 26: Fragmento da Parte IV. Fonte: (MARIANI (2002, p.84)

Os sinais de alteração também ganham destaque na canção, *A rosa vermelha*, que é a primeira canção que sofre alteração de notas usando o sustenido e o bequadro. Em *alterações*, esses sinais são mostrados na mesma página da canção em que são usados, novamente usando o gráfico do braço do violão e a pauta para indicar a nota e a região para executar a nota.

Para os sinais de alteração na armadura de clave, a autora descreve essas alterações em *armadura de clave I*, e relata que “as alterações com sustenidos podem ser colocadas no início da pauta, logo após a clave” (MARIANI, 2002, p. 87). Nesse momento as canções apresentadas para estudo aparecem com armadura de clave, letra e melodia cifrada, e os gráficos do MD, para demonstrar as notas a serem tocadas do violão e suas cifras.

Para o estudo da canção a autora trabalha um repertório com letra e melodia cifrada. São: *Lavadeira*, *Oh mana deixa eu ir*, *Casinha pequenina*, *Duas cirandas*, *O cravo brigou com a rosa*, *Fui no Itororó*, *Casa santa*.

Para finalizar a parte III a autora apresenta em *bemol*, o sinal de alteração que aparece na canção *Flor da China*. A armadura de clave com bemol aparece em *armadura de clave II*, com a canção folclórica *As ondas do mar*, já com o formato igual às canções que tem armadura de clave com sustenido. Outra técnica violonística aparece nessa lição, a *pestana* que é “quando o dedo 1 pressiona todas as cordas” (MARIANI, 2002, p. 96), para

essa técnica ser identificada a autora recorre novamente ao “gráfico do braço do violão” para usar mais um sinal. No gráfico esse sinal é representado por uma seta.

cifras:

F = Fá maior

C7 = Dó com sétima

acordes:

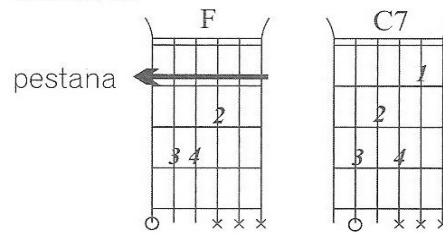


Figura 27: Fragmento da Parte IV. Fonte: MARIANI (2002, p.96)

6.6 Parte V / Construindo escadas

A escala maior é definida como “uma sucessão de notas que guarda a mesma ordem de distância entre os tons e semitons” (MARIANI, 2002, p.98), as notas e os graus da escala estão representados por uma ilustração de uma escada, e seus degraus são as notas das escalas, sendo que os degraus mais próximos simbolizam os semitons da escala maior.

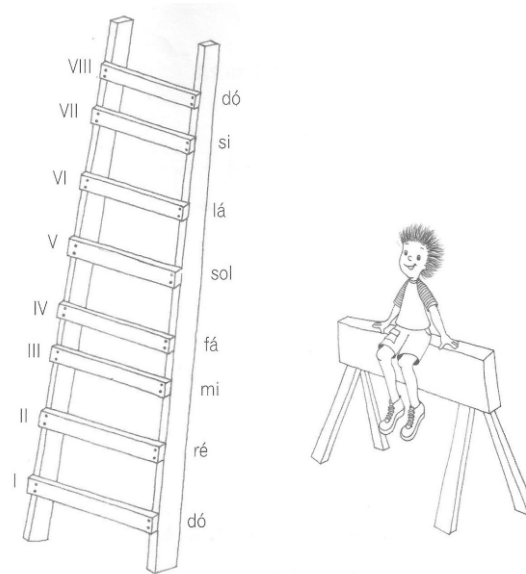


Figura 28: Fragmento da Parte V. Fonte: MARIANI (2002, p. 98)

Em *exercícios de alterações*, outras tonalidades são apresentadas em forma de exercícios, usando o modelo da ilustração da escada para determinar os semitons de cada tonalidade, ou seja, o aluno poderá usar do bemol ou do sustenido de acordo com a escala representada no desenho.



Figura 29: Fragmento da Parte V. Fonte: MARIANI (2002, p. 99)

No tópico *digitação das escalas*, o aluno tem como objetivo, aprender a executar o que chamamos de digitação. Esse termo é usado quando os dedos da mão esquerda formam um padrão, sendo que esse padrão pode ser usado para todas as escalas quando usados em

determinadas cordas do violão. A autora sugere que o aluno inicie o estudo com escala de cinco notas.

Sobre a tonalidade, alguns exercícios também são destacados como em *exercícios para descobrir a tonalidade*, que apresentam dicas de como descobrir a tonalidade da música através da armadura de clave.

armadura com sustenidos:



o último sustenido é dó → tonalidade=um semitom acima → Ré Maior

armadura com bemóis:



o penúltimo bemol é si → tonalidade → Si bemol Maior

Figura 30: Fragmento da Parte V. Fonte: MARIANI (2002, p.102)

Em *jogue a bola certa na cesta!*, o aluno poderá compreender o uso da armadura de clave para adivinhar a tonalidade correta.

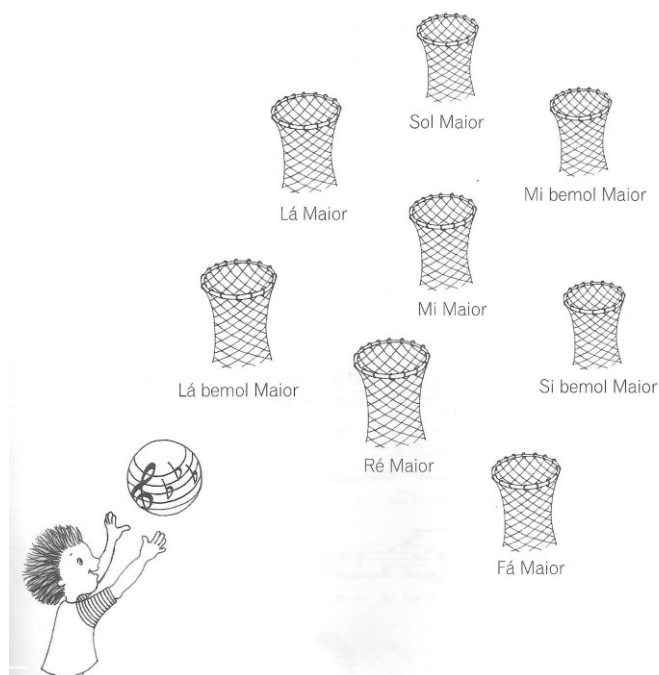


Figura 31: Fragmento da Parte V. Fonte: MARIANI (2002, p.103)

Em *tocando com as escalas*, “o aluno vai aprender uma canção e quando souber bem a digitação, a leitura e a técnica, estará apto a transpor com a mesma digitação, a canção para diversas tonalidades” (MARIANI, 2002, p.130). A canção “Fui passa na ponte” em Fá maior. Algumas figuras rítmicas também são destacadas como a síncope, para esse exercício.

No exercício *escala de 6 notas*, a canção “Samba Lelê” na tonalidade de Ré maior é a proposta do exercício. Uma digitação diferente é indicada no exercício *outra escala de 5 notas*, que também segue o propósito de estudar escalas e digitações, com acompanhamento de uma canção. A mesma intenção para *escala de 7 e de 8 notas* é apresentada, sempre com uma canção para estudo.

No tópico *tirando música*, o aluno é estimulado a tirar de ouvido a melodia de uma canção folclórica iniciada pela autora na pauta, e completar a melodia escrevendo as notas que faltam. As canções “*Eu sou pobre*”, “*Capelinha de melão*” são usadas nesse exercício.

Finalizando essa parte, a autora sugere que o aluno faça “um inventário dos acordes que vai conhecendo”, assim o professor pode incentivar “o aluno a dominar a leitura de cifras” (MARIANI, 2002, p.130).

Esse dicionário de acordes é composto de vários gráficos do braço do violão em grupo de dois, sendo três grupos em cada linha, com um total de seis linhas, trinta gráficos

do braço por página, o MD oferece duas páginas desses gráficos. Esse se refere ao mesmo gráfico que aparece na figura 25, e que recebe o nome de “gráfico do braço do violão”.

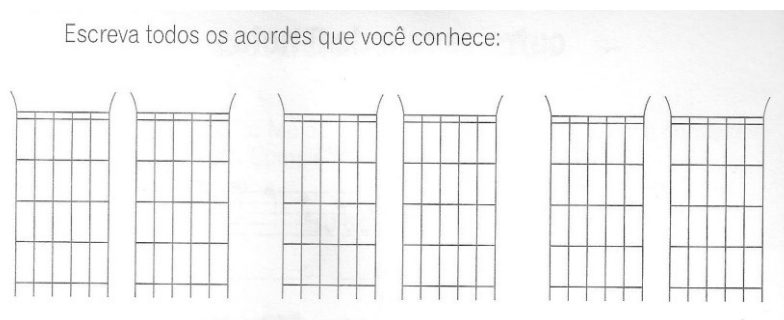


Figura 32: Fragmento da Parte V. Fonte: MARIANI (2002, p.114)

6.7 Parte VI / Anexo para professores

O anexo para professores está dividido pelas partes que compõem o MD. Para cada exercício há orientação de cada atividade. O anexo também traz as melodias de canções completas na partitura para o professor usar quando achar necessário.

Com esse capítulo a pesquisa deu a conhecer o MD em alguns de seus sentidos e aspectos gerais de materialidade. O objetivo foi buscar descrever o MD. No exercício de ler, descrever e citar coloquei meu olhar e experiências sobre esse MD. Apresentei detalhes que ao meu ver, ajudam entender o uso de algumas partes dele pela professora nas aulas de violão que observei durante a coleta de dados.

No próximo capítulo interpretarei cenas de aulas observadas. Com as cenas enfocarei as experiências da professora com o uso do MD. São experiências contextualizadas uma vez que foram realizadas em situações particularizadas das aulas de música na escola de educação básica.

7 O USO DO MD PELA PROFESSORA EM AULAS DE VIOLÃO NA ESCOLA BÁSICA.

Este capítulo se dedica a interpretar os dados coletados no período de observação de aulas que realizei na escola de educação básica junto à professora Kátia e as crianças. Selecionei para análise, os dados coletados nas aulas de violão e nos momentos de uso de alguns tópicos de “*O Equilibrista das seis cordas*”.

Para o presente capítulo, demarquei alguns temas e delimitei conteúdos das aulas de violão que observei. Durante o período de observação pude compreender que em vez de preparar a aula como uma receita pronta, tirada do texto didático citado, Kátia formulava e criava propostas didáticas orientadas por princípios da sua formação específica, da vida pessoal, profissional e com a participação das crianças. Essa interpretação afasta a ideia de que o MD seja para Kátia, uma “exposição” de conteúdos do MD a serem “passados” aos alunos. E aproxima a interpretação do uso do MD dentro de uma relação contextualizada entre a professora, alunos, material e o ensino do violão.

Estou adotando o referencial teórico do “questionamento reconstrutivo” (DEMO, 1997) como princípio do processo de educação musical de crianças. Percebo que esse referencial possibilitou Kátia à formulação de propostas próprias quando do uso do material didático que escolheu para as aulas de música, através do violão. Conforme esse autor, “educar pela pesquisa” traz possibilidades e condições para o educador musical manejar a pesquisa no âmbito de problematizar conteúdos, indagar temas e práticas a partir de uma metodologia questionadora como fundamento científico e educativo.

Na medida em que Kátia usava o MD, ela criava/recriava material próprio e trabalhava os fundamentos do questionamento reconstrutivo. *Por que eu gosto dessa postura? Que mão é essa? Como movimenta o trem? Vamos fazer um joguinho? Vamos sambar? [...]*. Tais indagações integram categorias aqui construídas. Elas foram se tornando mais visíveis e compreendidas na medida em que eu fui relacionando a prática pedagógica de Kátia durante a observação das aulas, com o referencial teórico do “questionamento reconstrutivo” para uma educação musical pela pesquisa, os dados da entrevista, a materialidade, e as minhas próprias experiências com “*O Equilibrista das seis cordas*”.

Nesta reflexão, apresento a seleção de algumas cenas que me possibilitaram interpretar e compreender as propostas ou modos didáticos sobre “como” Kátia fez uso do MD citado. Isso significa entender “de que forma” ela desenvolveu ações de uso do MD.

Aqui, essas ações de uso se caracterizam nas/pelas propostas ou invenções didáticas realizadas por Kátia durante as aulas com as crianças. A interpretação das cenas reconhece o modo particularizado de Kátia ler e atribuir sentido ao MD, bem como considera suas representações sociais e trajetórias pessoais e profissionais.

Cada tópico desse capítulo mostrará modos de compreender como a professora Kátia fez suas propostas didáticas no exercício de usar o “*O Equilibrista das seis cordas*”. No âmbito das aulas que observei, descrevo algumas cenas em que pude perceber ênfase de abordagens teórico-metodológicas acerca da atenção sistematizada, diálogo avaliativo, motivações lúdicas e construção de conceitos. Importante dizer que as propostas didáticas se apresentam como dinâmicas e não lineares.

7.1 Por que eu gosto dessa postura?

Tendo como referência “*O Equilibrista das seis cordas*” e com o intuito de apresentar e justificar uma postura para segurar o violão, Kátia inicia a aula com quatorze crianças na sala. Cada uma tem um violão.

Nesse momento o meu olhar se voltou para compreender a proposta didática de Kátia quanto ao modo de levar às crianças a prestarem atenção na postura. O jeito ensinar a postura foi além do que havia nos recursos das figuras e orientações do texto desse material.

Dentre os diferentes aspectos observados, destaco o que mais me chamou atenção. Kátia teve uma linguagem particular e acessível para desenvolver uma atenção sistematizada, visando argumentar a escolha da postura como uma formulação didática própria. Interpretei a escolha de Kátia por meio do modo como ela foi falando e experimentando o jeito de pegar o violão com os movimentos do corpo. As expressões da professora são detalhadas e despertaram o olhar das crianças para que elas pudessem vivenciar o exercício do equilíbrio quanto a segurar o violão, apoiar as pernas e mãos a partir da escolha, para aprendizagem da postura.

[...] Eu vou ensinar para vocês uma das maneiras [...] e nós iremos seguir essa maneira aqui na escola. Eu vou ensinar uma forma que eu acredito que seja melhor para o corpo da gente, essa maneira ajuda a gente a ficar com o

corpo mais reto, mais fácil para tocar o violão. Então aqui nós iremos tocar desse jeito. [...] então como é? [...] Primeira coisa que nós iremos fazer é sentar mais na ponta da cadeira, bem na pontinha da cadeira assim ... quase caindo. E em seguida utilizaremos esse banquinho para por o pé, ele é próprio para isso. Eu vou colocá-lo no rumo do meu pé esquerdo, não vou colocar o banquinho atrás não. Eu vou por um pouquinho à frente e vou abrir as pernas em um ângulo que, então vou colocar o violão encaixando. Então vocês podem observar que o violão vai ser colocado na perna direita ou na esquerda? Na perna esquerda, que é a perna que está levantada pelo banquinho certo? [...] Por que eu gosto dessa postura? Assim o violão fica todo na minha frente, fica fácil para eu visualizar a mão direita à mão esquerda, e o meu corpo fica reto em uma posição confortável. (Observação do dia 23/05/2013).

Kátia envolveu as crianças por meio de uma “atenção sistematizada” para ir refletindo com elas que segurar o violão é uma construção de conhecimento. A atenção foi se dando por meio de uma orientação de Kátia para sistematizar o olhar das crianças quanto aos movimentos do corpo trabalhados por ela e as crianças.

Para Demo (1997, p. 33) a “atenção sistematizada” tem finalidades didáticas, com propósitos de organizar os argumentos de um professor que é orientador, pois “não vale jogar ideias soltas, inventar o que não se consegue sustentar, dizer qualquer coisa, supor ou repetir o que se ouviu dizer”. (DEMO, 1997, p. 33). Segundo o autor, a atenção deve ser desenvolvida sob o aspecto de manter o desafio de “educar pela pesquisa”.

Kátia atribui significados à postura escolhida, levando para a aula essa proposta didática implicada na sua aproximação com esse conteúdo específico do ensino do violão. O conteúdo apresenta alguns referenciais de ensino e aprendizagem do violão, vivido por ela na sua formação e em experiências como professora em escola de música.

Para ela, segurar o violão envolve muitos jeitos e não deve ser de qualquer jeito. A escolha da postura enfatizada nessa aula vem das próprias aprendizagens e crenças de Kátia ligadas ao tema como o cuidado com o corpo, encaixe do violão, posição de conforto, observação das mãos e pernas.

Em seguida, a professora mostra o espaço em que o braço direito deve ficar posicionado junto ao instrumento e comenta atentamente: “vamos deixar um espaço entre o braço e o corpo do violão.” (Observação, 23/05/2013). Em minhas anotações no diário de campo destaquei: “aquela maneira de segurar o instrumento é para Kátia uma forma que

lhe faz sentido, mas outros professores podem usar outras posições. Uma aluna questionou e falou que seu professor particular usava outra posição.” (D.C. 23/05/2013).

Interpreto que as representações da professora ao se constituírem no social, de um lado, puderam ser percebidas na interação das aulas, pois são conhecimentos elaborados e compartilhados em grupo ou em coletividade, vividos e trabalhados durante a formação acadêmica e momentos da atuação profissional. Por outro foram percebidas na materialidade do texto de *O Equilibrista das seis cordas*.

A professora Kátia desvelou algumas representações acerca de conhecimentos ligadas a postura, fundada em representações de um ensino advindo de MD com sentidos da erudição vivenciados na sua trajetória. Segundo Chartier (1990) há formas institucionalizadas e objetivadas que marcam de forma visível as representações do grupo, da classe social ou da comunidade. E Tourinho (1995, p. 45) destaca que as formas pelas quais nos relacionamos com a música e o seu ensino advêm também de experiências pessoais.

Kátia não deixa de atribuir sentidos de erudição à postura e alguns conteúdos do ensino de violão. Como visto na entrevista, há fundamentos da sua formação originados de escolas de técnica violonística erudita voltados para a técnica e conteúdos como postura corporal, trabalho com a mão direita e digitação, mão esquerda e exercícios de toque, articulação, independência, entre outros. Mas, Kátia também atribui sentidos do ensino de instrumento em grupo, e faz com que as representações da criação da aula com as quatorze crianças resultassem em um modo diferente de usar MD e lidar com o conteúdo na escola de educação básica.

O modo como foi usado este conteúdo por Kátia não representa o quadro didático das práticas musicais das escolas públicas no Brasil, que no final do século XIX apresentava-se segundo Almeida e Levy (2011, p. 12), norteado pelo pensamento musical que destacava como procedimento pedagógico a prioridade ao desenvolvimento técnico do instrumento e a exigência de uma perfeita postura. Esses autores mostraram que foram fundamentais as transformações da educação musical no século XX, com propostas de valorizar a percepção auditiva, o ensino musical a partir de atividades práticas para chegar à abstração do conhecimento teórico, bem como usar o corpo nas atividades musicais e reconhecer que o aprendizado musical é acessível a todos.

Nesse novo quadro de valores surgiu a primeira geração de educadores musicais, cada um com filosofias e

métodos próprios [...] os que mais se destacaram foram Jacques Dalcroze, Edgar Williams, Carl Orff e Zoltán Kodaly [...] Nesse panorama mais uma personalidade se destacou: Hans-Joachim Koellreuter de seu pensamento pedagógico sobre a criação como elemento prioritário em qualquer projeto de educação. (ALMEIDA e LEVY, 2011, p. 12)

Os autores também destacaram o trabalho do inglês John Paynter como um defensor da inserção da música contemporânea nas escolas regulares e o canadense Murray Schafer que “trata das paisagens sonoras do mundo atual e das possibilidades de interferência nesse processo cada vez mais complexo de ecologia acústica” (ALMEIDA e LEVY, 2011, p. 14).

Interpreto que a presença dos educadores e pensadores citados tem provocado reflexões e algumas mudanças no ensino de música nas escolas. No âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais há perspectivas de trabalhar esse novo olhar no contexto desse ensino. Após a Lei 11.769 de 2008 que instituiu a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, “nas comunidades ligadas a educação musical e à música, o desafio é uma reflexão profunda sobre que música será levada para dentro das escolas brasileiras, transformando-as em ações significativas.” (ALMEIDA & LEVY, 2011, p. 16)

Demo (1997, p. 82) ajuda a compreender que na abordagem do uso do MD a professora entende as mudanças históricas do ensino de música. Kátia ao dizer que ensinaria “uma das maneiras” abriu oportunidades para que as crianças pudessem pensar outras, as quais elas já poderiam ter conhecimentos, tendo em vista os contextos sociais e cotidianos vividos por elas no contato de assistir pessoas tocando violão de formas diferenciadas.

Por fim avalio que Kátia, no exercício da formulação própria das argumentações e exemplos com o corpo, trabalhou para além dos aspectos da materialidade presente no MD usado.

7.2 Que mão é esta?

Nessa segunda cena darei ênfase ao diálogo como uma formulação didática própria de Kátia no uso do MD com ênfase avaliativa. Antes, destaco algumas anotações feitas em

campo e desenhos de *O Equilibrista das seis cordas*, para mostrar como o diálogo é categoria de análise para o processo de avaliação. O início dessa cena começa com a professora relembrando a postura da mão direita que foi iniciada na aula anterior e destaca: “[...] na aula passada eu falei que não iríamos usar a mão direita colada no tampo assim, não vamos deixar o antebraço grudado no tampo.” (Observação 23/05/2013). E continuando o conteúdo sobre a postura da mão direita a professora descreve:

E agora eu irei falar mais precisamente dos da nossa na mão direita. Os dedos têm nomes, diferentes da mão esquerda que usamos números lembram! [...] na mão direita eu tenho olha [...] polegar [...] indicador, não se chama fura-bolo pois temos que usar o seu nome real, que se chama indicador, médio, anular, eu chamo de anular, mas tem gente que fala anelar e o mínimo, mas esse não iremos usar para tocar. (Observação 23/05/2013).

Trago alguns desenhos e símbolos tirados do conteúdo do material didático conforme indicado pela autora do livro. (figura 33)

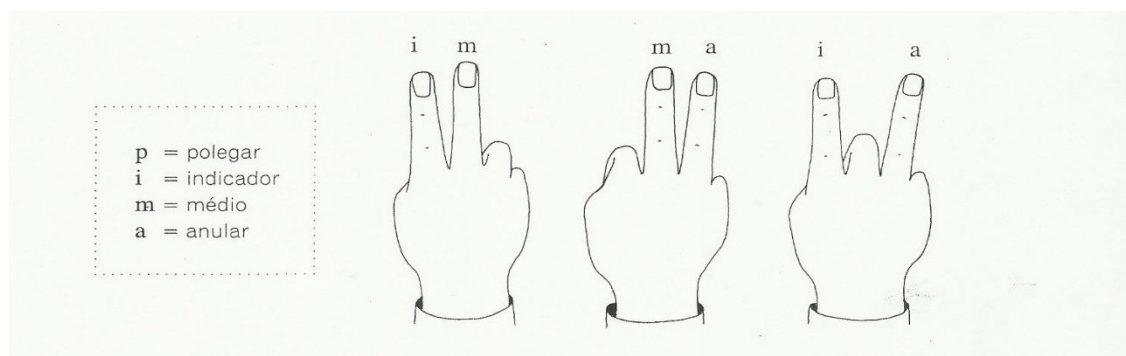


Figura 33: Fragmento da parte I – Conhecendo o violão (p.29)

Ainda, nesse momento, a professora falou: “Vejam! [...] as cordas tem números [...]: são seis cordas, a sexta corda é a mais grave, a gente conta de baixo para cima.” (Observação dia 23/05/2013).

O MD traz uma figura das cordas do violão e mostra que, é usado na linguagem do ensino do instrumento, numerar as cordas soltas do violão da mais aguda para a mais grave. (figura 34)

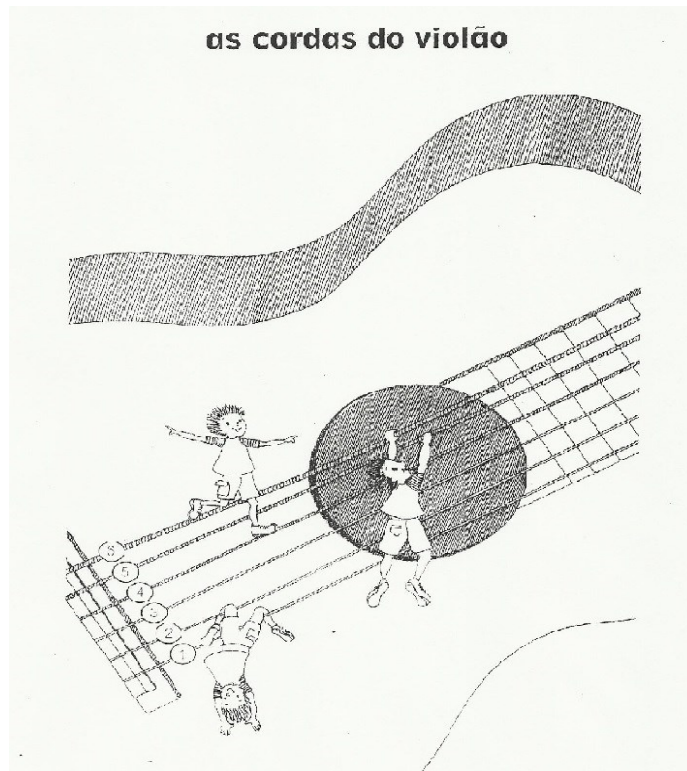


Figura 34: Fragmento da parte I – Conhecendo o violão (p.24)

E Kátia desenvolveu o diálogo:

- Kátia: então nós iremos usar esses?
- Alunos: polegar, indicador, médio e anular.
- Kátia: que mão é esta?
- Alunos: direita.
- Kátia: e essa mão que é a esquerda que nós usamos para pressionar os dedos nas cordas. Como se chama esse dedo?
- Alunos: polegar.
- Kátia: agora novamente como se chama esse dedo?
- Alunos: polegar.
- Kátia: e esse?
- Alunos: indicador.
- Kátia: esse:
- Alunos: médio.
- Kátia: e esse aqui?
- Alunos: anular.
- Kátia: então o polegar vai ficar aqui apoiando a mão no braço do violão. E o indicador da mão esquerda. Vamos chamar de dedo um. Então, os dedos da mão esquerda, iremos chamar, de dedo um, dois, três e quatro. [...]. (Observação 23/05/2013).

A professora combinou ações de perguntas e respostas interagindo com as crianças. As questões têm propósitos avaliativos e permitiu à Kátia, pesquisar, ver e encontrar para as crianças, motivações que porventura pudessem estar faltando quanto aos conteúdos sobre a postura da mão direita e nomenclatura dos dedos. Essa estratégia chama atenção das crianças e permite, segundo Demo (1997, p. 100) “aproximar conteúdos comuns sendo perfeitamente pensável” para esse tipo de atividade.

Alguns detalhes do desenho me ajudaram a interpretar a situação do uso desse tópico como exercício de avaliação. Interpreto que para Kátia, os desenhos tiveram propósitos interessantes e os usou como uma orientação e não uma receita. Os bonequinhos pisando nas diferentes cordas alimentaram dados do conteúdo que foram trabalhados naquele momento, no sentido de partilhar aquelas noções na aula e perceber se tinha alcançado seus propósitos.

A partir do contexto dos bonequinhos desenhados, (figura 34) Kátia ampliou a leitura da materialidade do MD e dialogou com as crianças em uma situação contextualizada. Ela foi usando os dedos, tirando sons e fazendo música. E foi construindo sentidos para a proposta do diálogo que criou. “[...] O professor tem que ser curioso e ousado [...] precisa estar atento, ouvir muito, cantar muito, tocar muito, pesquisar muito, criar muito.” (ALMEIDA e LEVY, 2011, p. 23).

Interpreto que no uso do MD, Kátia fez uma leitura avaliativa e se colocou disponível para construir conhecimentos específicos que, no entendimento de Demo (1997), possibilitam que as respostas indiquem pistas novas para que professores possam buscar alternativas teóricas e práticas presente em outros materiais, em outras literaturas, bem como para a avaliação que “mesmo que não concluída de todo” está em visível formação. (DEMO, 1997, p. 99).

7.3 Motivações lúdicas

Se as crianças, desde muito pequenas, naturalmente brincam para apreender o mundo e a si mesmas, essa ferramenta, sem dúvida é muito valiosa [...] nas palavras do Chico dos Bonecos: “o professor mistura aquilo que é divertido com aquilo que é tema de estudo [...] a semente do conhecimento procura sempre a terra das brincadeiras.” (ALMEIDA e LEVY, 2011, p. 23).

Com essa citação destaco que as “motivações lúdicas”, como categoria, subsidiaram a formulação didática própria de Kátia quando do uso do MD na sala de aula a partir de cenas que envolveram brincadeiras, cantigas e jogos.

Interpreto que as motivações lúdicas representam caminhos facilitadores para a reinvenção das atividades do MD. No meu entendimento, a professora Kátia aproveitou a potencialidade criativa que o lúdico contém e recriou propostas para usar o MD, construindo um ambiente instigador de significativas experiências sonoras e musicais com as crianças.

Enquanto formulação didática, o uso pelos docentes de “motivações lúdicas [...] facilitam e instigam o questionamento reconstrutivo”. (DEMO, 1997, p. 30). Segundo o autor, essa postura didática se refere a um expediente instigador da capacidade de iniciativa e de formulação própria também das crianças, uma vez que passarão a serem coautoras do MD em uso.

7.3.1 Como se movimenta o trem?

Um trecho do texto do MD chamou minha atenção para “as diferentes formas de extrair sons do instrumento” para “o aluno descobrir por si mesmo outras possibilidades sonoras.”. Ainda, segundo a autora do livro, essa aula tem como objetivo construir um “inventário” sonoro, “[...] o aluno pode começar a sonorizar histórias, sonhos, descrever ambientes através dos sons.” (MARIANI, 2002, p.118).

Ao chegar à sala de aula, pude ver que no quadro havia uma sequência de ações que remetiam a uma história. O roteiro dessa história era assim:

- (a) Trem parado na estação
- (b) Pessoas entram
- (c) Apito
- (d) Trem anda acelerando um pouco
- (e) Sobe montanha
- (f) Desce montanha freando
- (g) Anda em velocidade média e depois solta o freio
- (h) Ganha velocidade novamente
- (i) Começa a ir mais lento, aproxima-se de outra estação
- (j) Apito
- (k) Freio
- (l) Passageiros descem

Kátia perguntou: *Como se movimenta o trem?* E um aluno respondeu dizendo que o trem é movido à madeira, carvão, mas que também tem alguns trens que se movimentam por computadores sendo mais modernos. A partir dessa questão, as crianças tiveram outras ideias e a professora estimulou as crianças a pensarem nos sons dos movimentos do trem. Para cada ação descrita no roteiro acima, ela e as crianças foram criando sons no instrumento violão para dar vida ao roteiro.

A seguir apresento o resultado de como ficou a descrição dos sons que a professora combinou com as crianças. Para cada ação (de a, b, c, d, até l) as crianças criavam os sons no violão e definiam o momento do uso.

(a) Pausa, silêncio; (b) As crianças usam a caixa do violão e com pequenos ataques criaram o som para imitar os passos das pessoas, batendo os dedos contra a caixa com uma intensidade crescente; (c) Tocam a 1ª corda (mi) do violão duas vezes com grande intensidade; (d) Com o polegar tocam as cordas graves do violão levemente e aumentando a intensidade e o pulso com um movimento alternado e mais intenso por todas as cordas imitando o Trem acelerando. Usam as cordas soltas do instrumento; (e) Com o mesmo movimento anterior diminuindo a intensidade e o andamento, quando o Trem sobe a montanha; (f) Aumenta a intensidade e andamento; (g) Mantém a intensidade e o andamento; (h) Aumenta a andamento com o mesmo movimento da mão nas cordas soltas do violão; (i) Diminui o andamento com o mesmo movimento da mão nas cordas soltas do violão; (j) Tocam com o polegar a 1ª corda (mi) do violão duas vezes com grande intensidade; (k) Viram o violão deitado com as cordas para baixo sobre as pernas e esfregam as mãos na caixa do violão; (l) Viram o violão com as cordas para baixo sobre as pernas e com pequenos ataques sobre a caixa do instrumento fazem o som para imitar pessoas descendo do Trem, apenas um aluno começa e depois outros vão acrescentando o som para imitar várias pessoas descendo e depois diminuir a intensidade. (DC 23/05/2013)

Há na literatura um destaque de que o contexto lúdico favorece a aprendizagem (BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 1996). Para Kishimoto (1996) a motivação lúdica por meio do jogo deve se fundamentar em caracterizações que permitem o ambiente educativo, possibilitando a construção e internalização de conceitos. Refere-se a uma mediação didática importante para desenvolver a cognição, ajudar a perceber e negociar as regras além de ampliar a aproximação entre estudantes e professores.

Fundamentado na literatura e pela prática das aulas observadas, pude relacionar que a formulação de didáticas lúdicas criada por Kátia no uso do MD, se mostrou como importante meio para a socialização do conhecimento musical, da sonoridade do violão e

outros temas. Ao produzir sons no violão e inventar histórias, as crianças e Kátia abordaram de forma criativa conteúdos da linguagem musical. Pela mediação do lúdico, ela, no uso do MD, levou as crianças a uma compreensão mais facilitada sobre o andamento, som, silêncio, intensidade.

Nessa formulação didática a professora montou um roteiro que não reproduziu o texto do material didático e nem a forma como orientou o roteiro do quadro. Percebi o quanto as crianças gostam de dar ideias e fazer juntos. Essa aula foi um espaço de sensibilização, manuseio e construção de possibilidades de expressão, comunicação e aprendizagens.

Logo nas primeiras aulas é possível realizar atividades de criação, mesmo que partindo de materiais muito simples que tenham sido explorados. Cantar uma música com acompanhamento de sons corporais, criar uma conversa entre diversos instrumentos musicais, inventar uma música sem texto, só com sons da voz, sonorizar uma história. (ALMEIDA e LEVY, 2011, p. 18).

7.3.2 Vamos fazer um joguinho?

Trago outro momento que também se refere a uma abordagem de motivação lúdica, no trato do MD por Kátia. A professora propõe a audição sensível e o reconhecimento do som da corda no violão. Ela tomou a iniciativa:

[...] vamos fazer um joguinho? Aqui [...] vamos separar os meninos e as meninas. Eu vou falar qual corda que eu quero que vocês toquem [...] quando eu der o sinal [...] vocês tocam a corda que eu falei [...]. (Observação dia 23/05/2013).

Segundo Santos (1990), o trabalho sobre o fenômeno musical na aula de música significa um caminho para desenvolver a percepção em termos de discriminação de unidades estruturais presentes no fenômeno musical. Nesse caso o reconhecimento do som como uma unidade foi trabalhado por meio do jogo, aqui entendido como uma motivação lúdica do uso do MD.

A professora criou esta proposta didática de intenção perceptiva referindo-se a uma percepção em termos de “qualidade sensível” do ouvir, reconhecer o som e saber

relacionar com a corda do violão. Nesse entendimento, a professora ao usar o MD foi além da “experiência perceptiva” com a intenção de refletir acerca da existência de uma relação entre ouvir, reconhecer e localizar. Para a autora isso diz respeito a “um aprofundamento da percepção com as ferramentas do pensamento”. (SANTOS, 1990, p.47).

Essa atividade chamou-me atenção para além dos dados estudados e descritos, um aspecto do quão é difícil explicar, no âmbito do modo afetivo, como Kátia envolve as crianças na experiência das propostas didáticas que cria. Tocar violão, fazer e ouvir música, compreender sua forma, conhecer seus recursos e parâmetros utilizados, são alguns conhecimentos importante para o processo ensino aprendizagem musical. E a escola é parte desse processo. Interpreto que as experiências do ouvir e reconhecer sons trabalha com abstrações empíricas, com reflexões sobre semelhanças, diferenças, regularidades e facilita a formulação de conceitos.

No entanto, há inúmeras maneiras da professora e das crianças se relacionarem com esses conteúdos, sendo possível perceber o encantamento de Kátia pela música e o afeto pelas crianças. De acordo com esse pensamento, Miranda (2001) também destaca que os joguinhos didáticos levam ao desenvolvimento da cognição e da afeição. O aspecto da afetividade é notado também quando na utilização do MD como proposta criativa. Meu entendimento é que o relacionamento baseado na afetividade entre as crianças, e a professora é produtivo, permitindo relações em que os sujeitos do conhecimento se conheçam melhor.

Para Almeida e Levy (2011, p. 22) “é impossível transmitir encantamento se eu mesmo não me encanto mais. Por isso a reflexão sobre nosso próprio fazer deve nos acompanhar no dia a dia”. Para os autores, a música na escola brasileira é uma realidade possível de alcançar e que todos os professores precisam acreditar na importância da música na vida das pessoas como uma das linguagens que se faz necessária no contexto educativo, e aprender a construir encontros de encantamento com as crianças.

7.3.3 *Vamos sambar?*

No uso do MD destaco, neste tópico, a criação da proposta pedagógica de Kátia para o exercício da execução do violão pelas crianças. Esse momento se refere a uma

abordagem de motivação lúdica quanto ao uso MD por Kátia, ao criar dinâmica entre as crianças para tocar com o colega e tocar com todos da sala.

Algumas canções folclóricas foram utilizadas na aula a partir de *O Equilibrista das seis cordas*. Para a execução de canções no violão, o uso do polegar foi trabalhado, conforme a sugestão desse material citado. A indicação feita pela autora sugeria tocar com o polegar nas palavras sublinhadas e as crianças desenvolveram a técnica, tocando as cordas mi: 6ª corda, lá: 5ª corda e ré: 4ª corda. Importante citar que para o uso das canções, Kátia criou um material didático próprio.

A professora utiliza outras canções, além das indicadas no anexo, e representa as canções em forma de letra cifrada. No MD de Kátia está um conjunto de canções como Samba Lelê, Escravos de Jó, Marcha Soldado e Cai cai balão. Tem também uma página destinada ao desenho do braço do violão e os alunos podem anotar os acordes de acordo com as informações trabalhadas durante a aula. Minha interpretação é que essa atividade pretendia fazer com que as crianças tivessem um repertório que apresentasse os acordes estudados em sala de aula. (DC 11/07/2013).

Para trabalhar o exercício da mudança dos acordes, Kátia também criou uma dinâmica usando a expressão “*vai mu-dar*”.

Nesse momento os alunos tocam sem parar, e o som do violão toma conta da sala enquanto eles se posicionam. A professora pede para os alunos colocarem o violão na postura estudada anteriormente, e assim inicia a atividade usando os dois acordes pedidos. Começa a aprendizagem com o acorde de Lá maior e depois com o acorde de Mi maior. A professora usa o compasso binário para fazer a contagem “1 e 2”, e inicia o ritmo estudado, usa a expressão “*vai mu – dar*” com o ritmo de colcheia para ajudar na mudança, continua revisando as cifras e a posição em relação a letra cifrada. A professora canta a música para os alunos entenderem onde acontece a mudança dos acordes. (D.C. 11/07/2013).

Na dinâmica de desenvolver o estudo do violão na sala de aula, Kátia propõe um momento de trabalho individual. As crianças receberam a letra cifrada e o desenho do braço do violão para montar os acordes da canção “Samba Lelê”:

A professora pediu para os alunos estudarem sozinhos, a música por alguns minutos [...]. Todos concentrados tentavam tocar e cantar a música. [...] Em alguns momentos a aula me fez lembrar a um cânone. Enquanto um aluno estava no início da música, outro no meio, e os violões se misturavam. Estou envolto a um momento lúdico intenso. Vejo que as crianças tentam se ajudar cantando e tocando. (DC 11/07/2013).

Kátia propõe outra dinâmica do estudo do instrumento, agora em duplas.

Quando cheguei à sala de aula, a professora já tinha posicionado as cadeiras em filas, todas elas de frente ao quadro negro, e os violões já estavam sobre as cadeiras à espera das crianças. Os violões já estavam com as afinações conferidas e prontas para serem manuseados pelos alunos. Pude observar que Kátia usou para esse momento da aula, o conteúdo advindo da primeira parte do MD intitulado “conhecendo o violão” no item “toque com o polegar” da página 25 do livro de Silvana Mariani. (Observação do dia 11/07/2013).

Kátia utilizou o texto do MD para relembrar o nome das cordas com as crianças e recordar a maneira de tocar as cordas mi, lá e ré do instrumento. Em seguida, ela montou seis duplas. A primeira dupla iniciou a canção depois de combinarem como seria a contagem do tempo. A professora deu sinal e a dupla conseguiu tocar o início da música dentro da pulsação pedida. A segunda dupla tocou o refrão e também conseguiu um som muito bom dos instrumentos. Na terceira dupla, a professora pediu agilidade e as crianças conseguiram fazer a segunda estrofe. A quarta dupla teve um pouco de dificuldade de tocar a música no andamento. Então, a professora pediu que fizessem mais lento, para a dupla conseguir fazer. Kátia dá uma atenção especial para que as crianças consigam fazer a mudança da sequência harmônica. Novamente o refrão é executado pela quinta dupla, e a sexta dupla apresenta um pouco de dificuldade para fazer a sequência.

No final, todas as crianças estavam conseguindo fazer a mudança dos acordes A e E, e executando o ritmo no andamento comum acordado para o conjunto de violões. Trago essas anotações:

[...] Em seguida todos os alunos tentaram executar a música, um pouco mais rápido para a introdução de um pandeiro junto da canção. A música se iniciou e pôde

ser ouvida de maneira clara e com os acordes com a maioria dos alunos executando o ritmo e a letra cantada. Assim [...] tocada de dupla em dupla, pedaço por pedaço, a música foi estudada pela sala toda. As crianças cada qual com suas dificuldades foram encontrando apoio no colega e na professora e puderam conforme suas partes integrar o conjunto da sala tocando as canções folclóricas sugeridas pela professora. Depois, a professora pediu para executar novamente agora em dois grandes grupos: os meninos e as meninas. (DC 11/07/2013).

Minha interpretação é que nessa formulação didática, a professora Kátia trabalhou o violão a partir de uma leitura sobre a aula de música como um lugar em que todas as crianças pudessem ter a oportunidade de tocar. A prática didática do uso do MD reconheceu que há variadas maneiras de aprender, como momentos de modo individual, duplas e assim por diante. Kátia também passou a compreender o desenvolvimento musical das crianças ao ver a maneira como elas foram dando significado à atividade em duplas e no coletivo, observando as diferenças e dificuldades das aprendizagens.

Na leitura de mundo pedagógico e musical, Kátia considerou a participação do pandeiro, da voz e ampliou o ensino do instrumento violão. Na perspectiva freireana, o ato de ler implica sempre a percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido. Para o autor, “desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. A leitura do real não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real.” (FREIRE, 1981, p.29).

Assim também, reconheço e compreendo a importância da prática da leitura da professora na dimensão do uso do material. Para Chartier (1997) cada leitor lê e interpreta o texto com significados. A professora ao ler o texto do MD e produzir essa proposta didática conduziu o processo em sala de aula, criando atividades musicais contextualizadas e coletivas. Na perspectiva chartieriana pude relacionar a consideração de que em diferentes épocas e espaços o MD, os professores de música têm razões e propostas didáticas variadas quanto ao ensino de violão na escola. Cada indivíduo lê e interpreta o texto e assim portanto propostas diferentes podem ser apresentadas para um mesmo conteúdo, para a leitura do MD entendo que essa associação também se faz presente, podendo assim o mesmo material didático proporcionar diferentes resultados.

7.4 Propostas didáticas para estruturar conceitos e noções-chave da linguagem musical

7.4.1 Vivenciando conceitos

Que proposta de vivência didática poderia estruturar materiais rítmicos, combinar sons de acordes e conter conceitos com algumas noções-chave da linguagem musical? Esta questão subsidiou minha interpretação acerca do uso do MD pela professora. A partir de *O equilibrista das seis cordas*:

[...] a professora desenha no chão da sala o braço do violão representando as cordas e as casas do instrumento. As crianças pisam nas cordas e nas respectivas casas para formar o acorde pedido [...] Há intenção de vivenciar conceitos musicais. A professora canta a expressão “Tum Tcha Tum Tcha” que representa o ritmo que os alunos estão aprendendo. A expressão representa o movimento que a mão esquerda precisa executar para fazer o ritmo. (DC 18/07/2013).

Usando um gráfico que representa o braço do violão, um símbolo que é usual para o ensino do instrumento, a professora o amplia em papel fixado no quadro. (figura 35)

Eu gostaria que um aluno pegasse essas duas bolinhas que podem ser fixadas no desenho do braço do violão e montasse o acorde de Lá Maior, no gráfico que está no quadro. Feche os olhos e imagine onde está o acorde de Lá Maior quando você toca o violão. Então coloque uma bolinha em uma das cordas que o seu dedo fica posicionado para formar o acorde [...] Agora outro aluno coloca a outra bolinha para fazer o acorde simplificado, isso e agora quem vai colocar a bolinha que representa qual corda o polegar vai tocar [...] Vamos ver se está tudo certo agora. [...] Observem que as bolinhas precisam estar bem próximas aos trastes, assim, para que o som saia com mais precisão, e agora o polegar vai tocar nessa corda mesmo? Que corda é esta, isso é a quinta corda está tudo certo. Agora no lugar das bolinhas vamos colocar os dedos que iremos usar para fazer o acorde [...]. (Observação 18/07/2013).



Figura 35: Gráfico que representa o braço do violão – proposta de atividade de Kátia fixada na lousa. Fonte: Fotografia de Paulo Cesar Jitcovski para este trabalho.

Respondendo às questões colocadas no início desse tópico, interpreto que com essa experiência, a professora Kátia pôde estudar com as crianças, o acorde (objeto musical) vinculado com uma noção de que ele se estabelece por meio de uma forma ou esquema (pisados e codificados nas casas). A formação do acorde constitui um agrupamento de sons (densidade) e no violão, as crianças por meio do “Tum Tcha Tum Tcha” vivenciaram ritmo. O uso dos sons onomatopaicos são possibilidades de registro também.

Os resultados dessa atividade mostram que há muitas possibilidades do uso de MD e que Kátia criou um meio de sensibilizar as crianças para o fenômeno sonoro. A experiência dessa proposta didática elaborada por Kátia trabalhou com conceitos e noções da linguagem musical envolvidos na atividade musical. Interpreto que a professora no uso do MD abriu caminhos para refletir com as crianças sobre essas noções, indo além das informações dadas pelo texto do MD.

Importante considerar que a vivência musical de forma coletiva e social teve a participação das crianças com um fazer relacionado a outras experiências de aulas anteriores, trabalhadas com o MD. Interpreto que as experiências musicais das crianças em aulas passadas foram importantes, tendo em vista que estruturas desenvolvidas na prática puderam ser modificadas ou ampliadas.

O exercício coletivo do brincar com o braço do violão no chão, provocou um clima favorável para a curiosidade e o prazer, não se limitando essa atividade à finalidade apenas da execução instrumental. Para Demo (2006, p. 14) aprendizagem é, pois ‘dinâmica reconstrutiva’ de dentro para fora, da vivência, da ação de reconstrução e não se restringindo à razão cognitiva.

No exercício do uso do MD, a professora volta o olhar para a experiência de conhecimentos musicais. Neste contexto, os sons como fenômeno devem vivenciados em suas intensidades, alturas, timbres, que em geral são conteúdos de diferentes materiais didáticos.

Percebi o quanto as crianças gostam de conhecer por meio de atividades práticas e falar sobre o que estão fazendo. E isso é diferente de teorizar e compreender intelectualmente um conceito musical. Para Almeida e Levy (2011, p. 23), a “experiência musical deve anteceder a conceituação teórica, a compreensão intelectual”. Os autores lembram que por muito tempo na educação musical confundiu-se fazer música com ler, escrever e compreender intelectualmente os conceitos e termos musicais.

7.4.2 *Vamos lembrar?*

Neste tópico destaco uma proposta didática da leitura de notas no pentagrama com melodia e letra, presente no MD utilizado por Kátia. Em minha análise entendo que a proposta pedagógica em questão foi adaptada e recriada, com o intuito de estruturar a leitura das figuras musicais “mínima e semínima”, usando as cordas soltas do violão para fixar o uso das linhas e espaços da pauta musical.

Essa atividade se tornou não apenas um exercício de leitura, mas uma cena lúdica, em que os alunos puderam desenvolver a técnica violonística proposta pela educadora e também desenvolver a leitura da teoria musical presente em pequenos fragmentos de melodias, com letras muito simples para a memorização do valor das figuras musicais presente no exercício.

Em minha análise também pude destacar que os elementos propostos em outras atividades também se encontram presentes nessa cena, como: o uso do desenho do braço do violão para identificar a corda que deve ser tocada, a uso dos dedos indicador e médio para pulsar as cordas. Nessa atividade foi utilizado o *ritornello*, um elemento novo para os alunos até aquele presente momento, portanto o sinal de repetição é explorado pela professora.

A educadora reproduz o texto musical no quadro negro, a visualização do exercício fica acessível aos olhos de todos os alunos. A aula inicia com uma primeira leitura apenas com a duração das notas, todos os alunos em voz alta fazem essa leitura em grupo.

Ao usar o MD, Kátia começa a estruturar a leitura de notas não na entoação de sua altura, mas a leitura das figuras rítmicas. Os alunos usam primeiramente a voz para esse exercício e em um segundo momento, os alunos fazem a leitura com o instrumento, usando as técnicas estudadas para executar os “pequenos motivos”.

Ao usar de maneira diferente os pequenos motivos que estavam no MD, a professora exercita com os alunos a leitura das figuras musicais, fazendo jogos, separando em grupos, fazendo os grupos repetirem diversas vezes os motivos e assim memorizando o ritmo para trabalhar os motivos no instrumento.

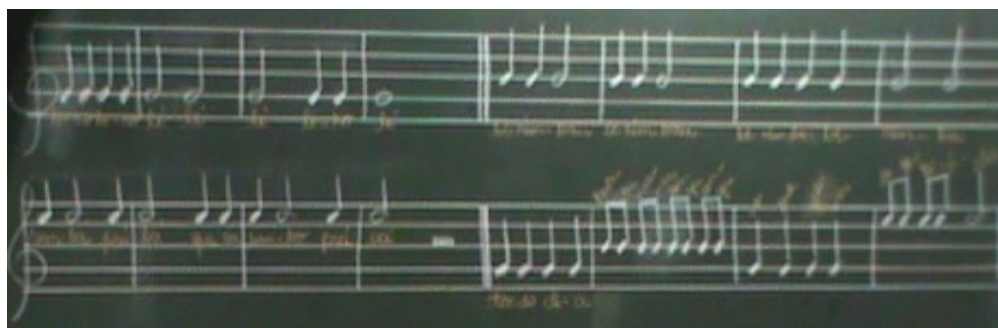


Figura 36: Motivos retirados do material didático (p. 47 e p. 49)

A professora cria um novo jeito de usar o MD e transforma dois exercícios em um mesmo formato para que os alunos possam estudar as leituras ao mesmo tempo, bem como a noção de grave e agudo além da escrita musical que envolve a pauta.

Quando o som está mais acima na pauta, ele está mais o que? Crianças – fino, agudo. Isso mesmo o som está agudo. E quando o som desce fica mais grave [...], vejam, essas bolinhas na pauta representam o som. Vamos ver em que linha da pauta ela está escrita, lembrando que nós temos cinco linhas, e entre uma linha e outra nós temos os espaços. Portanto, tanto nas linhas como nos espaços nós colocamos as bolinhas que representam os sons que nós iremos chamar de notas musicais. (Observação dia 18/07/2013).

Em meu diário anotei: “a professora usa uma flauta de êmbolo para emitir sons agudos e graves, dentro da extensão sonora do instrumento, e também mostra que o som na

pauta pode ser representado com notas graves e agudas. Trabalha a noção de que a escrita musical pode ser representada na pauta.” (DC 18/07/2013).

Encerrando a proposta desse capítulo quanto à interpretação de algumas cenas, avalio que a professora usou o MD envolvendo as crianças com a prática musical dando ênfase ao violão. Com isso priorizou a experiência, fez questionamentos e vivenciou noções sobre os conteúdos de música e em particular algumas especificidades do violão.

Para além dos dados e a partir de como Kátia usou o *Equilibrista das seis cordas*, pude refletir sobre uma possível organização de conteúdos do currículo de educação musical por meio do violão na escola básica. Fiquei atento à abordagem de Santos (1990) ao dizer que a complexidade da linguagem musical exige do professor de música a revitalização de suas capacidades do ver e do ouvir, de trabalhar diferentes noções e conteúdos de música “[...] de trabalhar fluxo melódico e combinar contrastes de dinâmica, agógica [...] impõe-se uma experiência docente comprometida com o ensino, mas também com a pesquisa e com sua função social, como lados inseparáveis de um triângulo”. (SANTOS, 1990, p. 49)

Para a autora requer-se um projeto educacional em que o ensino da música possa ter um mapeamento detalhado de ensino, abordando e refletindo sobre conceitos estruturais e princípios da linguagem musical. Ela registra: “reafirma-se a necessidade de uma política de formação de profissionais da educação em todos os níveis de ensino, dispostos a combater uma pedagogia da conformação, do ajuste, da acomodação [...]”. (SANTOS, 1990, p. 49).

Gostaria ainda de destacar que o uso do MD por Kátia pode considerar outras categorias tendo em vista a riqueza dos dados coletados em campo. Para os propósitos dessa pesquisa, interpreto que as diferentes formas de usar o MD resultaram em propostas didáticas próprias e contextualizadas pela professora. A professora é comprometida com as de música e seu ensino, e está fazendo caminhos, “criando” e “recriando” para ensinar o instrumento violão. Portanto, fala, lê e age a partir de um lugar específico e próprio. Segundo Sacristán (1995) os professores na história da sua profissão vivem uma responsabilidade pelos resultados da aprendizagem dos conteúdos da escola e em geral caracterizam as condutas de dedicação, paciência, compromisso como atributos importantes da vida profissional de professores.

Como visto nos relatos da professora, registrados na entrevista, Kátia evoca características de ser uma profissional que enfrenta dificuldades, mas que tem uma visão positiva da profissão e referenda sua escolha profissional

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o percurso realizado pela pesquisa, volto na pergunta que orientou essa investigação: Como uma professora de música usa o MD nas situações do ensino de violão, nas aulas de música da escola de educação básica? O campo empírico investigado permitiu singularizar o uso do MD realizado pela professora de música que atua em uma escola pública de educação básica em Uberlândia-MG. Essa localidade representa uma dentre poucas escolas públicas que tem a música inserida na organização curricular como modalidade do ensino de arte.

Nessa investigação, coletei dados por meio de entrevista com a professora, observei algumas práticas pedagógicas na escola e selecionei cenas de aulas em que pude desvelar e compreender o uso do MD à luz de pressupostos teóricos adotados na investigação. Os dados coletados revelaram o processo de construção/reconstrução do trabalho da professora com o violão e com elementos da linguagem musical que considerou importante ao fazer uso do MD especializado.

Através da revisão da literatura foi possível compreender que diferentes investigações vinculadas ao tema do Livro Didático (LD) e Material Didático (MD) têm variadas ênfases. Como mencionado, a produção de pesquisas na educação musical apresentou-se mais direcionada para investigações advindas de experiências de pesquisadores, professores e estudantes, e, portanto, há uma lacuna de estudos no âmbito que se refere a refletir, produzir, criar, levantar, usar MD, e também do que se refere a investigar e analisar MD enquanto às orientações oficiais para o ensino de arte/música.

Quanto a essas orientações oficiais, a pesquisa revelou que fazer uso dos Referenciais e Parâmetros Curriculares para Artes/música diz respeito a uma opção da professora e não uma determinação da escola. Acredito que para além dos dados desvelados, na medida em que a música entrar como disciplina oficial do currículo mínimo nacional, ela será objeto de novos programas do MEC. Com isso, diferentes abordagens do seu ensino estarão sendo produzidas em MD e LD de música, e poderão gerar impressões e reimpressões por parte de editoras e/ou substituições de materiais ofertados para as escolas públicas. A área de educação musical terá tarefas importantes no sentido de, a cada novo programa oficial compreender e intervir na orientação de MD e LD, visando sua distribuição nas escolas públicas de educação básica. É importante o entendimento de que a escola é construída pelas experiências dos sujeitos que vivem situações de gosto musical,

preferências didáticas, tensões e encontros, que constituem o dia a dia escolar. E que o uso do MD ocorre de diversos modos, por professores e estudantes ali contextualizados.

O conceito de material didático é concebido como objeto cultural, construído para dar base à compreensão do uso pela professora. A professora adotou a especificidade de estar na educação escolar e ser constituído de conteúdos e orientações com propósitos relativos ao processo de ensino e aprendizagem musical.

Por meio das leituras e interpretações do referencial teórico, foi possível compreender que os professores na experiência do uso de MD não são sujeitos naturalmente passivos. A formação profissional da professora e sua atuação são constituídas de sentidos pela/na trajetória dela ao estudar no curso técnico, no superior de música, na pós-graduação, ao trabalhar com o ensino do violão na escola específica de música e com aulas de música na escola de educação básica. Essas experiências são carregadas de sentidos e mostraram marcas nas experiências do uso do MD.

Ainda do referencial teórico, foi possível compreender que o uso do MD é caracterizado como elemento do questionamento reconstrutivo no processo educativo musical pela pesquisa com o aluno e professor. Os sentidos dados ao MD mostraram as invenções didáticas construídas pela professora com as crianças, delineando o jeito de fazer a aula, questionando, brincando e refletindo conceitos da linguagem musical.

Foi fundamental compreender a perspectiva chartieriana acerca da materialidade, leitura e representações sobre música, tendo em vista que seu ensino está imbricado de sentidos atribuídos pela professora ao MD.

Quanto ao suporte, o MD usado pode estar em papel impresso, contendo texto escrito, gráfico, musical e outros. A noção de uso implicou uma relação com a ação de ler em diferentes suportes e compreender a materialidade do MD. O uso se relacionou ao modo da professora fazer a leitura sobre o que conhecia e o que queria com o ensino de violão naquele momento da aula na escola.

Importante lembrar que o uso do MD escolhido teve implicações de pressupostos de ensino de violão que vieram de alguns fundamentos eruditos da formação da professora no Bacharelado, na Licenciatura em violão, os quais permitiram ir delineando as propostas didáticas observadas. Na invenção de práticas pedagógicas, foi possível ver e compreender o envolvimento e representações sobre música e ensino da professora, ao usar o MD em suas aulas coletivas de violão na escola de educação básica.

A noção de uso implicou em compreender o contexto profissional da formação, atuação e experiências da professora com a música, o violão e as aulas observadas durante

a pesquisa. Como visto, a professora tem habilitação na área e estimula a biblioteca e sua sala estarem com um ambiente materialmente rico para a educação musical dos estudantes, que são de diferentes níveis sociais.

Na entrevista, Kátia foi narradora de suas próprias experiências com o uso. Contou histórias sobre o modo de trabalhar conteúdos, repertório e, em especial, ela falou também que há dificuldades em encontrar e trabalhar com MD pronto e adequado. Kátia contou algumas experiências da faculdade, fora dela e com a formação continuada que permitiram ampliar o seu universo didático musical, quanto às suas práticas de ensinar.

Como apresentado, o tipo de escola pública dessa pesquisa mostrou ser um espaço aberto para as construções de experiências da professora quanto a realizar e vivenciar propostas pedagógicas no exercício do uso de MD. Essa escola tem opções políticas educativas favoráveis e concretas ao ensino de música. A modalidade da música é parte do projeto político pedagógico que constitui o ensino de arte em diferentes níveis.

A noção do uso não se reduziu a um modelo a ser exposto e seguido pelas orientações do MD por conta do envolvimento da professora, das crianças, da escola e dos conhecimentos musicais que são complexos e não lineares. Nessa perspectiva, com a categorização das cenas, foi possível desvelar e compreender que a professora usa/cria atividades em situações concretas na aula de música. Tais situações traduzem as relações da professora e das crianças com o uso do MD. É importante lembrar esses aspectos permitem enxergar um processo de uma educação musical que também caminha em princípios do questionamento reconstrutivo (Demo 1997, 2000, 2009).

A noção de uso mostrou uma preocupação da professora em realmente ler, entender, criar, improvisar, ensinar e adaptar o MD, e de como o uso pode influenciar na educação e na criatividade e das crianças. Como visto, a professora criou propostas didáticas para aguçar a curiosidade, brincar com canções tocadas de dupla em dupla, trabalhar questões para interagir, interpretar alguns conceitos da linguagem musical e propiciar ambiente de reflexão.

Nessas considerações finais trago alguns achados que decorrem de implicações sobre a noção do uso como ação ou exercício da experiência da professora Kátia, o entendimento dos objetivos quanto ao uso de MD especializado e para além dessas compreensões, procurei apontar algumas ideias para um planejamento de estudo do MD na escola.

A noção do uso implicou em reconhecer os objetivos do MD. Pude compreender diferentes papéis do MD especializado para:

(a) orientar uma interação entre professora e crianças em torno da materialidade e modos da construção de conhecimentos;

(b) ampliar práticas pedagógicas favorecendo o diálogo, a sistematização da atenção, motivações lúdicas e assimilação de conteúdos específicos;

(c) promover aproximação da relação entre música, professora, crianças e aprendizagens musicais por meio do violão;

(d) estimular a aula com exemplos musicais, ilustrações, organizar sequência de conteúdos, ler textos sonoros;

(e) colaborar com a construção do conhecimento musical escolar.

Os resultados da pesquisa permitem colaborar com a ampliação da discussão sobre as abordagens do MD em cursos de formação inicial e continuada de professores de música. Como visto a professora ao priorizar a continuidade da sua formação, proporcionou-a conhecer novos materiais e abriu caminhos para a construção/reconstrução de conhecimentos de música em MD, e fazer valer o que mais condizentes com seu trabalho na escola.

Para os cursos de formação de professores na área da Educação Musical creio ser fundamental:

(a) conhecer caminhos que a Educação Musical vem trilhando na escola a partir da compreensão do uso de MD por professores de música;

(b) conhecer a produção de MD de música, autores, suportes, conteúdos, orientações didáticas, repertório de música da localidade, de outros lugares e de conhecimentos afins;

(c) reconhecer limitações do MD e compreendê-lo como um dentre as possibilidades da prática pedagógica que propiciam condições de ensinar música com qualidade.

(d) problematizar conceitos vinculados ao material didático de música, práticas de leitura, materialidade, construção/reconstrução e uso de MD nas situações de aula.

(e) investir na qualidade dos cursos de formação inicial e continuada pensando no professor de música com habilidades de interpretação própria para buscar, questionar e usar MD nas aulas de música na escola básica.

(f) propiciar o acesso da educação musical aos professores da rede pública para a que aprofundem seus conhecimentos na área, direcionada ao tema do uso de MD em música.

(g) ampliar essas discussões com a escola básica quando da revisão dos Projetos Político Pedagógico, bem como os responsáveis pelas políticas públicas escolares.

Por fim, os resultados da pesquisa mostram que, por si só, o MD não é garantia de uma aula de música motivadora e de qualidade. Assim, pode pensar um plano para grupos de estudo sobre MD de música na escola e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem musical.

Refletindo sobre algumas fases desse planejamento seria importante levantar e localizar MD de música disponível na própria escola, em espaços com livre acessibilidade como TV escola, TV Educativa, sites educativos, bibliotecas públicas. Avaliar o potencial didático do MD encontrado e selecioná-los observando os propósitos da música no projeto político pedagógico da escola, perfil dos alunos, formação dos professores. Promover seminários, fóruns, grupos de discussão, módulos pedagógicos, entre outros para debater os resultados encontrados pelo grupo de estudo com a intenção de ampliar os estudos e produzir MD de música.

O percurso investigativo que realizei, abriu reflexões que colaboram com a área da educação musical no âmbito de, compreender os usos do MD para o ensino e as aprendizagens de música como uma prática social. Entender que a formação de educadores musicais necessita pensar o docente com capacidade de interpretação própria. Ampliar aspectos ligados ao MD como currículo, política educacional para a produção de MD de música, edição de MD e sua inserção em um mercado específico para esse tipo de produção.

Assim, para trabalhos futuros gostaria de continuar estudando esse tema e investigar o processo da produção, recepção e distribuição relacionadas ao material didático para o ensino de violão na educação básica de escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Berenice de; LEVY, Gabriel. **O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada**. Volume 1, 1 Ed, 3ª impressão, Livro do Professor. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

AMORIM, Jefferson Nunes. Produzindo material didático para educação musical. A Educação Musical no Brasil do Século XXI, Vitória, v.1, n.1, p.2091-2099, nov., 2011. **Anais...** Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 20. Educação Musical para o Brasil do Século XXI, Vitória, 2011.

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

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

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

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**.(1991) Trad. Maria J. Alvez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2ª ed. Trad. Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A Theory of Practice**. Paris: Librairie Droz. 1977.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>

BOURDIEU, Pierre. La distinction – **Critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 11/2008, de 12 de junho de 2008**. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/pdf/parecer_cne.pdf> Acesso em: 18 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 3, de 9 julho de 2008**. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/pdf/resolucao_03.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Decreto n.º 5.154/2004 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em 18 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <http://www.idep.ac.gov.br/docs/leg_fed/parecer39_04.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2013.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados. Coordenação Edições Câmara (Coedi). Brasília, DF: 2010, 60 p. (Série Legislação, n. 39), ISBN 978-85-736-5670-1 (brochura).

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados. Coordenação Edições Câmara (Coedi). Brasília, DF: 2010, 60 p. (Série Legislação, n. 39), ISBN 978-85-736-5670-1 (brochura).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 fevereiro de 2005a. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2005. N. 48, Seção 1, p. 9.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Material didático**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm>> Acesso em 20 fev. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 33/2000**. Novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília, DF, 1997: MEC/SEF, v. 6.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª series)**: Arte. Brasília, 1998.

BRASIL. Plano Decenal de educação para Todos (1993-2003). Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 2º Grau Coordenadoria de Ensino para o Setor Serviço. Currículos mínimos de 2º grau das Habilitações Profissionais. Câmara de Ensino de 1º e 2º graus: Habilitação Profissional de Técnico Musical. **Parecer Nº. 1299/73**, de 10 de agosto de 1973. Brasília, DF, 1973.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, n. 16, p. 7-16, 2007.

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

BRESLER, Liora e STAKE, R. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, R. (Ed.). **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmer Books, 1992, p. 75-90.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia pós-moderna, texto e conhecimento: a visão de um historiador. **Diálogos**, Maringá, v. 3, n. 3, p. 1-29, 1999.

CERTEAU, Michel. **A Invenção de Cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHAGAS, André Luiz Silva. Desenvolvendo recurso para educação musical através do flash. *A Educação Musical no Brasil do Século XXI*, Vitória, v.1, n.1, p. 755-762, nov., 2011. **Anais...** Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 20. Educação Musical para o Brasil do Século XXI, Vitória, 2011.

_____. Introdução: uma opinião sobre as representações sociais. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, Jurandir (Org.). **Representações**: contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas: Papyrus, 2000. p. 9-40.

_____. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTA, Marcus Levy. (Org.). **Culturas escolares e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 17-40.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. Estudos Avançados: O mundo como representação. **Revista das revistas**. Annales, Editorial da primavera, 1991.

_____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, L. (Org.). **A nova história cultural**. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

_____. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 21, p. 185-199, 1994. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000200012>

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília, DF: Ed. UnB, 1999.

_____. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Guirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. Do Livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas da leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b. p. 77-105.

_____. **Do Palco à Página: publicar teatro e ler romances na época moderna: séculos XVI-XVIII,** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

_____. **Os desafios da escrita.** Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo:Ed. UNESP, 2002a.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações.** 2ª ed. Trad. Maria Manuela Galhardo. Alges – Portugal: Difel, 2002b.

_____. **A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude.** Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2002c.

_____. **Formas e sentido - Cultura escrita: entre distinção e apropriação.** Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003.

_____. **Da história da cultura impressa à história cultural do impresso.** In: Diálogos midiológicos 11, DRBCC no. 1, p. 81 a 102, 2005. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1085/986>> Acesso em: 05/05/2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez. 1995, p. 64.

DE BRITO, Pacheco. José Augusto. **O pensamento e a ação do professor.** 1995.

DE CARVALHO, Francismar Alex Lopes. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos**-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005

DEL BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso.** Porto Alegre: UFRGS, 2001. 352 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

DEMO, Pedro. **Saber Pensar é Questionar.** Brasília: LiberLivro, 2009.

_____. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Aposta no Professor.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Formação permanente e tecnologias educacionais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Complexidade e Aprendizagem** : A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis; RJ : Vozes, 1997.

_____. **Educar pela Pesquisa**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 1997.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da ducação musical: a perspectiva de Roger Chartier. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 19-28, set. 2009.

_____. *Es tönen die Lieder...* um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p.89-98, março de 2004.

_____. *Es tönen die Lieder...* um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. Salvador: UFBA, 2003. 403. F. Tese (Doutorado e Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

GONCALVES, L. N.; COSTA, M. C. L. S. **A música nos livros didáticos**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1998. Projeto de pesquisa.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. O ensino de violão na Escola Brasileira de choro Raphael Rabello de Brasília: um estudo de caso com dois professores. **Anais...** Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, Brasília, 12. DF, v.1, n.1, p.147-155, out., 2012. Trabalho apresentado no I Seminário de Educação Musical no DF / I Encontro Música PIBID e Prodocência do Centro-Oeste, Brasília, DF, 2012.

HARTMANN SOBRINHO, Ernesto Frederico; SILVEIRA, Ronal Xavier; COSTA, Mirna Azevedo. O “E-book” de Teclado do CAEF da UFRGS visto através do modelo CLASP e da Abordagem Multimodal. *A Educação Musical no Brasil do Século XXI*, Vitória, v.1, n.1, p. 1620-1630, nov., 2011. **Anais...** Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 20. Educação Musical para o Brasil do Século XXI, Vitória, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOTHE, Monia. **Louvai cantando**: o cancioneiro que (en)cantou a música e suas práticas na escola teuto-brasileira protestante de Ivoti-RS. Santa Maria, UFSM, 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

KRIEGER, Elizabeth. **Cadernos de música**. Monografia (Curso de Educação Artística - Habilitação em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Música. Porto Alegre, 2002.

KRIEGER, Elizabeth. **Descobrimos a música: ideias para a sala de aula**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 10, n.69, p. 3-9. jan./mar. 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MARIANI, Silvana; PIEKAS, Maria Inês. **O equilibrista das seis cordas: método de violão para crianças**. Curitiba: Editora da UFPR/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

MARQUES JÚNIOR, Edgar Gomes. Construção de vídeo para o ensino de violão à distância. *A Educação Musical no Brasil do Século XXI*, Vitória, v.1, n.1, p. 637-632, nov., 2011. **Anais...** Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 20. Educação Musical para o Brasil do Século XXI, Vitória, 2011.

MIRANDA, Rafael Alves. IDAS E VINDAS: oficinas de música para o Ensino Médio. **Anais...** Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, 12. Brasília, DF, v.1, n.1, p.281-290, out., 2012. Trabalho apresentado no I Seminário de Educação Musical no DF / I Encontro Música PIBID e Prodência do Centro-Oeste, Brasília, DF, 2012.

MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Ciência Hoje**, v.28, p. 64-66, 2001.

NOGUEIRA, Aurélio Sousa. Bandas Escolares na Cidade de Goiânia: Metodologia de Ensino e Formação Musical dos Regentes. **Anais...** Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, Brasília, 12. DF, v.1, n.1, p.39-44, out., 2012. Trabalho apresentado no I Seminário de Educação Musical no DF / I Encontro Música PIBID e Prodência do Centro-Oeste, Brasília, DF, 2012.

OLIVEIRA, Fernanda de A. **Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS**. 2005. 120 f. Tese - (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

_____. **A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo**. Monografia (Curso de Educação Artística - Habilitação em Música). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, como ensinar música. In: **Pedagogias em Educação Musical**. Teresa Mateiro, Beatriz Ilari (org). Curitiba: Ibpex, 2011, p. 13-24.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. SACRISTÀN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 4, 1998, p. 99-117.

ROJO, Roxane. **Materiais Didáticos: escolha e uso**. Ministério da Educação. Boletim 14, Agosto 2005.

SANTOS, Repensando o ensino da música. In: CADERNOS DE ESTUDOS. Educação Musical. São Paulo: **Atravez**, Agosto de 1990, n. 1, p. 31-52. Disponível em: <<http://www.ergobaby.me.uk/getad.html?id=1637>> Acesso em: 20 de fev. 2014.

SEHN, Juliana Sueli. **Modos de pensar o ensino de música na escola: uma análise de livros didáticos de música publicados a partir de 1996**. In: Congresso Nacional da ABEM, 19., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia, 2010. CDROM.

SILVA, Nisiane Franklin da. **A representação de música brasileira nos livros didáticos e música**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002

SOUZA, B. C. **A concepção de ensino de música veiculada no material didático “Nova Edição Pedagógica Brasileira”**: uma análise de conteúdo. Monografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Departamento de Música e Artes Cênicas. Uberlândia: UFU, 1999.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.10, p. 7-11, mar.2004.

_____. **Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada**. Série Estudos nº3. Porto Alegre: PPG Música - UFRGS, 1997.

SOUZA, Jusamara; KLÜSENER, Renita (Org.) **Projetos na Escola**: registros de uma experiência em formação continuada. Porto Alegre: Corag, 1999.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TOURINHO, Irene. **Livros didáticos para o ensino de música: estrutura, concepções e propostas**. Boletim do NEA, Educação Musical. Porto Alegre: UFRGS, 1995. p. 39-49.

VERHAALLEN, Marion. **Explorando música através do teclado**: guia do professor. Trad. e Adap. Denise Frederico. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Roteiro da Entrevista

Dados preliminares:

Data: ____ / ____ / ____.

Local: _____.

Horário: _____.

Duração da entrevista: _____.

Nome Fictício: _____.

Idade: _____.

Sexo: _____.

Tópicos:

1. Dados do Perfil.
2. Relação entre a escola e a experiência.
3. A escolha e o uso com relação aos processos de formação.
4. Quais as maneiras de usar o material didático (MD)
5. Sobre o uso do material didático (MD)

Dados de Identidade:

- a) Qual o seu nome completo e data de nascimento?
- b) Onde você mora?
- c) Qual a escola que você leciona?
- d) Qual a sua formação acadêmica?
- e) A quanto tempo você está formada na área de música?

Perfil de Atuação:

- a) Quando foi a sua primeira experiência com o ensino musical?
- b) Quando você percebeu que realmente iria trabalhar com o ensino de música?

Relação da formação com a atuação:

- a) Sua experiência acadêmica te ajudou a formar sua experiência profissional: se sim como você descreve essa relação?

Sobre o material didático:

- a) Na graduação, em sua formação acadêmica você lembra de ter cursado disciplinas que tinham relação com o material didático? O seu uso? A sua importância, ou até mesmo análise de MD? Descreva caso tenha tido.
- b) Você usava o MD para preparar a regência nas aulas de estágio?
- c) Como era feito essa preparação na universidade?
- d) Como é na sua escola em que trabalha o MD?
- e) A escola tem uma biblioteca que disponibiliza o MD para as aulas de música? Descreva como é esse processo.
- f) Como é feita a escolha do MD (Ex. por conteúdo, ilustração, autor, linguagem, exemplos sonoros, etc.)
- g) Como acontece a organização do MD para suas?
- h) Você faz anotações sobre o uso do MD que escolhe no plano de aula?
- i) O que você tem a dizer sobre os PCN's pensando no aspecto de MD para a aula de música?
- j) O MD para você precisa ser apenas contextualizado ou precisa ser também sonoro?
- k) Na sua opinião o que é MD e quais são eles?

Sobre os critérios para o uso:

- a) Qual a função do MD para você?
- b) Qual o MD que você está utilizando atualmente?
- c) Você tem algum MD presente, em sua memória como educadora? (material que você assimilou durante sua prática como docente e em suas experiências profissionais)

Lendo e analisando o material didático (MD):

- a) Qual a sua análise sobre o MD informatizado e as fontes da internet e o uso dessas ferramentas?
- b) Há MD em sua sala?
- c) Você já teve alguma experiência mal sucedida quanto ao uso do MD, caso tenha pode citar de acordo com suas experiências nas aulas de música?
- d) Na sua opinião o que é material didático e quais são eles?
- e) Como você justifica as suas escolhas sobre o MD?
- f) Na sua compreensão como é ler o MD?
- g) Você deseja acrescentar algum comentário?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você esta sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR UMA PROFESSORA DE MÚSICA NAS AULAS DE VIOLÃO DA ESCOLA BÁSICA: O EQUILIBRISTA DAS SEIS CORDAS”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Paulo Cesar Jitcovski e a Orientadora Prof^ª. Dr^ª Sônia Tereza da Silva Ribeiro. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá a apropriação e o uso do material didático por uma professora da escola da educação básica. Na sua participação você será submetido (a) à entrevistas e observações em sala de aula o quanto for necessário. A análise do material selecionado para as aulas e as gravações terá uso exclusivo para os fins da pesquisa. Assim, os procedimentos de coleta de dados serão a observação e as entrevistas, e o professor responderá a questionários. Serão feitas gravações que após a transcrição para a pesquisa e as mesmas serão inutilizadas após o seu devido uso. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uberlândia, 21 de dezembro de 2012.

Paulo Cesar Jitcovski

Prof^ª. Dr^ª Sônia Tereza da Silva Ribeiro

Eu aceito participar do projeto citado acima, de forma voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Colaborador (a)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Prezado senhor (a),

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR UMA PROFESSORA DE MÚSICA NAS AULAS DE VIOLÃO DA ESCOLA BÁSICA: O EQUILIBRISTA DAS SEIS CORDAS”. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são: Prof^{ta} Dr^a Sônia Tereza da Silva Ribeiro e o mestrando Paulo Cesar Jitcovski. Os objetivos são compreender o uso do material didático usado por professores de música no ensino fundamental. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia a abordagem qualitativa e a opção da investigação é o estudo de caso, será necessária a realização de entrevistas, gravações fonéticas e filmagens. Portanto assim que analisarmos os dados das gravações fonéticas e filmagens as mesmas serão apagadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição de ensino, e para isso precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. O senhor(a) não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Paulo Cesar Jitcovski

Prof^{ta} Dr^a Sônia Tereza da Silva Ribeiro