



Universidade Federal da Bahia

Escola de Música

Curso de Pós-Graduação em Música

Programa de Educação Musical a Distância para
professores das séries iniciais do
ensino fundamental

Continuação

Cássia Virginia Coelho de Souza
Orientadora: Dra Alda de Jesus Oliveira

PAPed

2000

Salvador, Bahia

2003

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

3^A PARTE - AVALIAÇÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta parte descrevo, analiso e discuto os resultados das duas principais referências para responder às questões de pesquisa - a avaliação de aprendizagem e a avaliação do programa. A avaliação de aprendizagem foi realizada em duas etapas, através de três tarefas didáticas diferentes e a avaliação do programa foi verificada através de um questionário composto de questões abertas e fechadas.

1. Avaliação de Aprendizagem 1.1.

1^a Etapa

Como já relatei anteriormente, a avaliação de aprendizagem foi realizada em duas etapas. Na 1^a etapa os professores tiveram somente uma tarefa - de Natureza Prática Reflexiva Musical - que constava de uma gravação em fita cassete contendo a 1^a versão da composição baseada na estória "Pai do Mato". A composição podia ser individual ou feita em grupo de até 10 pessoas e deveria ter sido entregue na ocasião do atendimento presencial. No entanto, apenas dois grupos seguiram esta recomendação; os demais enviaram as gravações por carta, para Cuiabá.

Nesta 1^a etapa de avaliação foram recebidas 90 gravações que continham as composições de 548 professores. Nas descrições, análises e discussões dos resultados refiro-me às 51 composições que foram consideradas para a pesquisa por terem sido feitas pelos 279 professores que participaram de todas as atividades, ou seja, das duas etapas de avaliação da aprendizagem. A descrição, quando é exemplificada, é feita indicando a

composição pelo local de origem e número do grupo que a realizou, o qual foi determinado aleatoriamente a fim de fazer a identificação perante os demais grupos, oriundos do mesmo lugar.

Os grupos fizeram basicamente três tipos de composições. As produções constituídas de voz e instrumento, as produções que exploram determinados elementos da linguagem musical em instrumentos tradicionais e/ou alternativos e as produções que exploram o tema da estória "Pai do Mato" num discurso sonoro descritivo.

Dentre as 51 gravações recebidas na 1ª etapa foram analisadas 10 gravações de composições do Pólo de Colider, 4 do Pólo de Diamantino e 14 do Pólo de Juína. O Pólo de Juara apresentou 10 e o Pólo de Terra Nova do Norte 13 gravações de composições. Os exemplos das composições indicados nesta parte da tese estão no Anexo IIIA - CD de exemplos de composições realizadas pelos professores.

A maioria das gravações apresentaram nitidez, porém muitas contam com sons estranhos à produção sonora, tais como falas, risadas, latidos, etc. Para os grupos que tiveram este problema foi solicitado que o mesmo fosse sanado na 2ª etapa.

As composições para vozes e instrumentos tiveram a seguinte frequência de ocorrência nos pólos: Colider - 5, Diamantino - 2, Juara - 1, Juína - 7 e em Terra Nova do Norte - 5. Nestas composições predomina o estilo canção com uma melodia cantada e um acompanhamento instrumental. Este, na maioria das composições, foi feito ao violão, com uma harmonia tradicional simples,¹ como pode ser notado nas composições dos grupos de Denise A4 a, Juara 3 a, São José do Apuy a (faixas 1, 2 e 3 do CD). Com bastante ocorrência houve a apresentação da melodia cantada com um acompanhamento rítmico dando ênfase para timbres diferentes (exemplo: Castanheira grupo 3 a - faixa 4). Com uma menor ocorrência houve também, a expressão da voz através da declamação com

acompanhamento instrumental ao fundo (exemplo: Nova Canaã do Norte 1 a - faixa 5) ou a melodia na voz junto com a exploração de sons imitativos da natureza (exemplo: Juína grupo 13 a - faixa 6) ou o diálogo entre instrumentos e vozes (exemplo: Nova Guarita 2 a - faixa 7).

Nos pareceres, para quase todos os grupos que utilizaram a voz como instrumento principal foram recomendados mais ensaios para haver sincronia entre as vozes e/ou instrumentos, assim como, para melhorar a afinação que se apresentou deficiente, oscilando bastante. Em alguns poucos casos foi recomendado uma maior atenção para a intensidade dos sons dos instrumentos que foram feitos muito forte e superaram as vozes. Para os grupos que deram ênfase para a voz falada, foi recomendada uma re-elaboração da composição com exploração de timbres ou alturas, ritmos, intensidades na perspectiva de uma composição de música. Um último problema apresentado neste tipo de composição foi a tendência a fazer paródia de canções já existentes. Neste caso foi chamada a atenção para a melodia que apresentava similaridades com canções já familiares, ressaltando que esta particularidade poderia ser modificada pelo grupo para que houvesse alguma diferença melódica entre as composições.

As produções que exploraram elementos da linguagem musical em instrumentos tradicionais e/ou alternativos tiveram bastante ocorrência dentre as composições apresentadas na 1ª etapa de avaliação de aprendizagem. No Pólo de Colider foram 4 composições, em Diamantino 1, em Juara 4, em Juína 6 e em Terra Nova do Norte 3.

Houve composições com diálogo entre instrumentos, algumas vezes incluindo a voz, (exemplo: Juína grupo 8 a - faixa 8), com apresentação de timbres variados e contrastantes com momentos de menor densidade sonora (exemplos: Nova Canaã do Norte

Harmonia tradicional simples aqui é aquela cujos encadeamentos dos acordes são feitos entre os graus tonais I, IV ou V em tríades ou acordes naturais com 7ª.

2 a e Juara 12 - faixas 9 e 10), com utilização de mudança de andamento e variação de intensidade (grupo de Tapurah a - faixa 11).

Alguns grupos destacaram a forma de suas composições apresentando um roteiro composicional escrito e outros fizeram as partes aplicando, principalmente, os princípios de variação e repetição estudados no encontro presencial, explicando o processo, ou não (exemplo: Juara grupo 10 a - faixa 12). A presença de ostinato rítmico junto com o trabalho com diferentes timbres, num aspecto descritivo do tema, ou não (exemplo: Juína grupo 12 a - faixa 13), foi uma das soluções encontradas para a elaboração da composição baseada no texto "Pai de Mato". Houve também, a apresentação de instrumento solista com acompanhamento (exemplo: Juína grupo 11 a - faixa 14).

As recomendações mais constantes nos pareceres para essas composições foram feitas em relação à manutenção do pulso da música por todos os componentes do grupo executante, à sincronia, que às vezes, apresentou-se com dificuldades quando dois ou mais instrumentos eram tocados juntos, à textura, pois houve em muitas composições momentos com uma massa sonora que não proporcionou uma audição clara dos timbres, como também, uma diferenciação de sonoridades entre as partes. Alguns grupos extrapolaram em muito o tempo de um minuto recomendado para a duração da composição e outros foram solicitados a aumentar o tamanho das partes porque as mesmas foram apresentadas muito rapidamente, não dando tempo do ouvinte "sentir" a composição.

As produções sonoras que exploraram o tema da estória "Pai do Mato" num discurso descritivo tiveram a seguinte frequência de ocorrência nos pólos: Colider - 1, Diamantino - 1, Juara - 5, Juína - 1 e Terra Nova do Norte - 5.

Neste tipo de composição houve uma preocupação descritiva do tema dado sendo, portanto, o timbre o parâmetro mais destacado. Apesar de todas as estórias sonoras

descreverem a lenda² do protetor da Mata da Poaia, atribuída ao município de Barra do Bugres, houve uma infinidade de efeitos sonoros feitos de diversas maneiras para sons de água, vento, chuva, fogo, árvores sacudindo ou caindo, animais diversos, além do som do destruidor e do defensor da mata, entre outros. Foi possível notar que os enredos também foram bastante variados (exemplos: Novo Horizonte do Norte grupo 1 a, Terra Nova do Norte grupo 6 a e Juína grupo 9 - faixas 15, 16 e 17). Mesmo neste tipo de representação sonora houve preocupação de muitos grupos com a forma demonstrada nos roteiros escritos ou nas próprias composições, que não aparentam muito uma estória, mas usam os sons descritivos da mata em seqüências que sugerem início, mudança e repetição (faixa 17).

Também nestas composições os problemas mais encontrados e solicitados de correção referem-se à massa sonora provocada por excesso de instrumentos tocados juntos, o que apresentou uma textura muito homogênea. Algumas recomendações de mudança foram feitas especificamente para o tipo de representação vocal que foi realizada para alguns sons, bastante estereotipada, tais como, a chuva (chuá, chuá), o índio (uó, uó) ou a estória sendo contada por um narrador - dando aos sons diferentes dos da linguagem verbal um aspecto de ilustração ao que estava sendo narrado.

De um modo geral foram feitas recomendações para os grupos não fazerem finais abruptos, pois alguns não deixaram clara a idéia de finalização nas suas composições. Também foi enfatizada a necessidade de um apontamento contendo o nome dos professores e o dos respectivos instrumentos utilizados. Outras recomendações para melhoria das composições referem-se à nitidez das gravações ou ao tempo de duração. Algumas gravações não ficaram muito nítidas e/ou tiveram cortes durante a execução da

² Alguns professores pertencentes a um mesmo grupo advertiram-me no trabalho escrito que conheciam esta lenda como sendo oriunda do Rio Grande do Sul, na fronteira com o Uruguai.

composição, assim como o tempo de duração de algumas foi muito curto ou extrapolou o tempo solicitado.

1.2. T Etapa

1.2.1. Tarefa da avaliação de natureza prática reflexiva musical

Da mesma maneira que na 1ª etapa, as gravações desta 2ª etapa apresentaram nitidez, embora a maioria tenha a presença de sons gravados estranhos à composição. Somente 3 fitas não tiveram boa gravação, duas por conterem um zumbido forte que permeou o transcorrer da música e uma por apresentar falta de nitidez na voz cantada, o que dificultou a percepção da composição.

Desta vez, 28 composições apresentaram títulos, sendo que a maioria foi intitulada "Pai do Mato". Mas houve outras propostas, tais como: "A Floresta é linda", "A Natureza", "Sons da Natureza", "Medo do Pai do Mato", "O Canto do Pai do Mato em Diferentes Tons", "Apelo da Natureza", "O Agito da Bicharada", "A Floresta Encantada", "Equilíbrio", "Sons da Mata", "Pai da Mata", "Preservação", "O Velho Líder e o Reino Encantado", "O Canto do Pai do Mato", "Protetor da Natureza", "Pai do Mato na Boca da Noite".

A maioria das 55 composições³ demonstra um tratamento mais aprofundado do trabalho apresentado na 1ª etapa e a atenção para as sugestões contidas nos pareceres (exemplos: grupos de Juína 11 b, Novo Horizonte do Nortel b, Juara 3b- faixas 18, 19 e 20). Houve em algumas composições uma modificação que trouxe efeitos que diminuíram o brilho da organização sonora. Faço essa afirmação baseada em alguns resultados apresentados na 2ª etapa que, comparados com os da 1ª etapa mostraram um

³ Na 1ª etapa foram consideradas na pesquisa 51 composições. Na 2ª etapa o número de composições foi 55. Este acréscimo ocorreu em decorrência dos 4 grupos grandes que foram solicitados a serem divididos. Assim, cada grupo com mais de 10 elementos, que fez uma composição na 1ª etapa, gerou dois grupos e, conseqüentemente, duas composições para a 2ª etapa.

enfraquecimento da composição. Como exemplos podem ser comparadas as composições de Nova Canaã 2 a (faixa 9) e 2 b (faixa 21). Além do motor do gravador há cortes na gravação que "sujaram"⁴ a sonoridade. O trabalho da 2ª etapa demonstrou uma atenção às solicitações anteriores de tirar os sons que não pertenciam à composição, tais como risos ou conversas. O tempo também foi observado sendo diminuída a duração da produção sonora. No entanto, houve um abandono total dos timbres utilizados na composição da 1ª etapa, que lhe davam beleza e uma característica bem diferenciada dos efeitos sonoros.

Outro exemplo pode ser verificado nas composições do grupo de São José do Apuy a (faixa 22), cuja execução da 2ª proposta (b) foi completamente diferente da 1ª (faixa 3). Na 1ª etapa eu havia chamado a atenção do grupo que a composição guardava algumas similaridades com melodias já familiares. Sugeri que o grupo modificasse um pouco a melodia e incrementasse a textura da canção com alguns acompanhamentos rítmicos, desde que não pesassem no resultado sonoro. Na 2ª etapa o grupo mudou a composição conservando somente a mesma letra. Com isso o acompanhamento ao violão foi retirado, o que foi lamentável. Houve um acompanhamento rítmico com instrumentos de timbres diferentes que foi positivo, mas a execução carecia ainda de cuidado na sincronia dos instrumentos e na afinação das vozes.

Na 2ª etapa, 11 composições não foram re-elaboradas; 9 por serem novas produções e 2 por intenção dos grupos de não apresentá-las diferentemente.

Infelizmente não foi possível retirar os sons estranhos e nem mesmo gravar novamente, pois pessoas do grupo foram viajar. (Juara, grupo 12)

não mudamos nada na nossa gravação porque é exatamente assim que gravamos com todos os sons que aparecem e por motivo de força maior não temos condições de fazer uma 2ª gravação. (Juara, grupo 8)

⁴ Um fator importante na educação da audição é o cuidado que se deve ter com a "limpeza" dos sons, principalmente, no discurso sonoro - sons claros, contínuos, agradáveis de serem ouvidos. Quando isso não acontece observa-se "sujeira" na sonoridade.

Como exemplo de mudança total da composição está a produção do grupo de Tapurah (faixa 11). Houve expressividade aparente nas mudanças de andamento e intensidade na 1ª composição. Já na segunda etapa, o grupo fez um trabalho com ostinato melódico/rítmico com a inserção da voz numa frase que se repete mais aguda ressaltando as relações estruturais e algumas surpresas no desenvolvimento da peça (faixa 23).

Dos quatro grupos grandes que se dividiram em dois cada, metade manteve de alguma forma, idéias da composição original. Foi o caso do grupo A5 de Denise (faixa 24) que apresentando uma nova composição na 2ª etapa usou muitos timbres diferentes numa estória sonora, mas fez um aproveitamento do final do refrão da 1ª composição (faixa 1).

É importante ressaltar a grande quantidade de textos que foram criados para as composições tendo como base o mesmo tema. Além deste fator quantitativo os textos apresentam diferentes formas de produção da escrita verbal, da narração à poesia. Muitos destes textos apresentam um clima poético admirável, com simplicidade ou rebuscamento, diretividade ou simbolismo, seriedade ou brincadeira, que considero como pérolas da comunicação expressiva verbal dos professores. Alguns textos são destacados a seguir.

*Pai do mato, pai do mato, Pela
floresta andava Defendia a
natureza Porque o homem
acreditava Pai do mato, pai do
mato, Diferença já não faz. Pai
do mato, pai do mato, Hoje já
não existe mais.*

(grupo de São José do Apuy)

*Lá vem o pai do mato
Atrás de mim. Mas eu
vou me esconder Olhar
pra ele, sim. O papai já
me falou Que ele não é
mal.*

*Ele só deseja ser
Um guarda floresta.
Ele quer ser protetor
Da natureza
Para não ser explorada
A nossa riqueza.*

*Refrão: pois a lenda diz que ele defende a ecologia
Purifica o nosso ar pra viver em harmonia.
(Apiacás, grupo 2)*

*O Pai do Mato mata, mata
O Pai do Mato mato, mato
O Pai do Mato mito, mito,
O Pai do Mato bicho, bicho,
O Pai do Mato meio bicho, meio gente,
O Pai do Mato vento venta,
O Pai do Mato vento, a chuva,
O Pai do Mato mato, a mata
(Terra Nova do Norte, grupo 3)*

*Pai do Mato, Pai do Mato, Pai do Mato, Pai do Mato,
Mato, mato, mato, mato,
Uma lenda, uma lenda, uma lenda, uma lenda,
Lenda, lenda, lenda, lenda,
Meio bicho, meio bicho, meio bicho, meio bicho,
Bicho, bicho, bicho, bicho,
Meio gente, meio gente, meio gente, meio gente,
Gente, gente, gente, gente,
Mata da Poaia, Mata da Poaia, Mata da Poaia,
Da Poaia, da Poaia,
Você guarda, você guarda, você guarda, você guarda,
Guarda, guarda, guarda, guarda,
A natureza, a natureza, a natureza, a natureza, a natureza, a natureza,
Agradece, agradece, agradece, agradece, agradece, agradece,
Mata da Poaia, Mata da Poaia, Mata da Poaia,
Da Poaia, da Poaia,
(Nova Guarita, grupo 2A)*

*Iº Texto La na
mata tem Tem quem
Tem o Pai do Mato Pai
do Mato é quem?*

*Quem proíje a mata
A mata é de quem? A
mata da Poaia. La
na mata tem Tem o
Pai do Mato Quem
proteje a mata A
mata da Poaia*

*2º Texto Sinto saudades dos bons tempos de
criança Em que vivia no mundo da imaginação Da
estorinhas que vovozinha contava E que a gente
acreditava, sentindo muita emoção. E a floresta
daquele lugarejo Era de fato um relicário florestal Lá
tinha um mundo que a gente imaginava Que a gente se
inspirava, verdadeiro manancial. Opererê não faz ia
estrepulias Qualquer outro ser tinha controle em seus
atos Por que na mata vigiava noite e dia Quem todo
mundo temia, fabuloso Pai do Mato.*

(Guarantã do Norte, grupo 4)

*Quem vive lá, lá, lá, lá, lá,
Nas verdes matas lá, lá, lá, lá,
Nas magestosas virgens matas;
Dos sertões de Mato Grosso;
Conhece bem essa história arrepiante;
De um ser mitificante;
E o Pai do Mato protegendo a natureza.
Quem te conhece
Vive lá na mata escura,
Faz parte dessa cultura,
Sertaneja de viver;
Oh entidade fabulosa imaginária;
Que pena que és tão lendária;
Protegendo a coisa rara;
A floresta brasileira.*

(Matupá, grupo 4)

*"A Floresta é Linda " Provoca
o nosso sentimento Pra
lembrar a ecologia
Compomos neste momento*

A exploração devastadora

*Destrói a rica vegetação
Sua terra fértil,
Guarda o sentido da região*

*Essa rica natureza de lendas Pulmão
de uma população, Salva-se os mitos
da terra, Gente bicho misteriosa
desaparição.*

*Atento em defender a floresta Dela
expulsa a maldição, Provando às
arvores à resistência As frágeis dá à
proteção.*

*Castiga impiedosamente, O
homem sem consciência,
Que pratica a derrubada,
Matando bichos inocentes*

*Nela cantava o macuco,
A noite gemia o jacu mim,
Uru não canta mais,
Macaco prego não ri mais pra mim.*

*Mutum nas manhãs de sol, Não
assusta mais a gente, A pomba fogo
apagou. E, Biscateiros não estão
contentes.*

*Pai do Mato "salvador ", Da
natureza derivado, Proteja nossas
florestas, Pra termos assim o ar
purificado. (Juara, grupo 11)*

*A floresta não é mais a mesma não,
Está em extinção.*

*Dilapidada Chamas a
crepitar Cinzas, poluição
A grande Hiléia Torna-
se um manchão*

*A floresta Os
espécimes A
beleza*

É preciso respeitar.

*O lendário pai da mata
Ambientalista nato Zela e
protege-A Contra
Tempestades E inimigos seja
bicho, Gente ou ervas
Carregados de maldades Que
possam causar danação.*

*A floresta não é mais a mesma não,
Está em extinção.*

*A floresta
Os espécimes
A beleza
É preciso respeitar.*

*O pai da mata luta Para
a floresta salvar.
(Juara, grupo 10)*

*Eu fui no mato Pra cortar
arvore O Pai do mato
apareceu, (bis) Me assustei Não
me conti O Pai do Mato estava
ali. Não era lenda O que vi
Depressa tive que fugir. A
bicharada enfureceu Arrepiou e
correu Eu também Não fiquei
ali Larguei o machado e corri.
(Juara, grupo 3)*

*Apareceu a onça pintada
Deixando apavorada Toda a
bicharada*

*Pulapra cá, eu quero brincar E
com vocês eu quero festar*

*Amanheceu e a bicharada Logo
se agitou Pulando e gritando A
festa anunciou De tanto agito A
festa rolou*

*Pulapra cá, eu quero brincar E
com vocês eu quero festar.
(Castanheira, grupo 2 A)*

*Que houve lenhador
Que está tão chorozinho
A motoserra (quebrou) enguiçou
Ou perdeu seu machadinho
Não é uma coisa nem outra
Foi o Pai da mata
Que me deu uma taça*

*Mas olhe lenhador Onde
já se viu Veja a quantia
de mata Que você
destruiu O mal que
pratiquei Eu quero
consertar A mata que eu
matei Eu vou reflorestar.
(Castanheira, grupo 3)*

*Reino encantado E a
floresta tropical Das matas
ricas em Poaia Desse
encanto magistral Um
brado forte Do velho líder
ecoou E a natureza
indefesa O homem a
danificou. (Juína, grupo 4)*

*Quando eu tinha 12 anos
E andava pela floresta
A procura de plantas que salvam vidas*

*Encontrei o pai da mata
Metade gente, metade bicho
Ele alegre me perguntou:
O que andas a procura meu sinhô?
Estou a procura de poaia; ele logo me mostrou.
Feliz da vida fui embora,
Sabendo que a natureza*

*Não deve ser destruída, Deve
ser protegida Contra as
ganâncias da vida Lá, lá, lá, lá.
(Juína, grupo 7)*

Atendendo as solicitações contidas nos pareceres, na segunda etapa quase todos os professores indicaram os instrumentos que utilizaram nas composições identificando, também, os executantes. Os instrumentos foram os mais variados demonstrando que houve uma pesquisa sonora bastante ampla para efetivar as composições. O instrumento mais utilizado foi a voz, em seus diferentes aspectos ou recursos, como voz cantada e falada, com sons imitativos de sons produzidos por outras fontes sonoras ou com sons resultantes de uma exploração de possibilidades. Além da voz foram utilizados muitos sons corporais, destacando-se as variedades do sopro (assobios) e da percussão corporal (ritmos produzidos por batidas feitas de diferentes maneiras em diferentes partes do corpo).

Os professores, também usaram instrumentos tradicionais, tais como apito, caxixi, castanholas, pratinelas, reco-reco, clavas, cavaquinho, teclado, violão, acordeão, gaita, violino, flauta, afoché, maracá, triangulo, tamborim, chocalho, surdo, pandeiro, sino. Os instrumentos alternativos como o instrumento de garrafas, instrumentos de copos, chocalhos feitos com diferentes tipos de sementes, artigos de armarinho ou pedras e diferentes recipientes, bateria feita com latas e instrumento de piso de cerâmica

(ladrilhofone) merecem destaque porque foram construídos pelo esforço dos próprios professores.

Ainda foram utilizados como instrumentos objetos ou situações deliberadas que após a pesquisa sonora ofereceram os sons desejados pelos grupos. Foram muitos, mas entre eles ressaltamos alguns que chamaram a atenção, os quais aponto aqui da mesma forma como os professores colocaram em suas anotações: facão raspado no chão, batuques em balde plástico, ramagens batidas no chão, garrafa de álcool com batida de faca, batuque com casca de jatobá, ventilador, papel amassado, mordedor infantil, vai e vem lento do vidro de arroz, o sacudir do plástico de mesa, batidas com socador de madeira nas garrafas de cerveja, batidas com socador de alumínio fundido no armário de aço, som de água passando por um recipiente plástico que cai noutro de alumínio diminuindo gradativamente a quantidade de água que cai, serrote, grampeador, liquidificador, lâminas de raio X sacudidas, colheres de pau, colheres de metal, garfos, régua de madeira, baldes com água, latinhas, tiras plásticas, peso de ginástica batido na porta de aço.

A imensa gama de timbres conseguida com esses instrumentos foi organizada de diferentes maneiras, refletindo as diferentes formas de sistematização sonora. Alguns grupos exteriorizaram os caminhos seguidos em suas produções escrevendo sobre o processo composicional, tal como nos exemplos:

Entradas com a voz: na primeira etapa cada um dos quatro elementos sucessivamente. Na segunda etapa somente três elementos se apresentam. "Para terminar a música fica apenas uma voz, dado a intenção de finalizar". (Alta Floresta, grupo 5)

Quanto a aceleração foi proposital, no final achamos melhor prolongar para ficar melhor.

O sino é da escola e afaça era batida no sino (as costas da faca). Um sino comum de ferro e uma faca grande.

Tentamos com uma barra de ferro mas não gostamos do som e achamos melhor afaça. (Juara, grupo 12)

Roteiro dos sons musicais

- 1 - sons do nambu e cigarra (pio de macuco)*
 - 2 - sons de piano (piano de piso)*
 - 3 - sons da destruição (sacolas plásticas, batida de m livro sobre a mesa e uma caixa contendo caneca com um molho de chaves)*
 - 4 - sons do vento (sopros nas boca das garrafas)*
 - 5 - sons das palmas*
 - 6 - todos os sons juntos*
 - 7-piano, colher e cerâmica 1 2*
 - 2* 3 4 5 6 6**
 - 1 2 2* 3 4 5 6 6**
 - 2 2* 7*
- (Juara, grupo 11)*

*Com o objetivo de selecionar ruídos e produzir as células para posteriormente produzir os sons, A**⁵, a partir do texto o Pai da Mata, produziu o seguinte texto: A floresta não é mais a mesma não, Está em extinção.*

Selecionamos os sons.

*Canto de pássaros - pássaro preto produzido pelo som diferenciado do assobio realizado por M**; biscateiro produzido pelo som diferenciado do assobio realizado por E**, fogopago, produzido pelo som diferenciado do assobio realizado pelo A * *;*

Fogo produzido com o som de papel celofane e alumínio;

Cascata produzida pelo som de água caindo de um recipiente plástico para um de alumínio, diminuindo gradativamente a quantidade de água que cai; Chocalho produzido pelo som de cacos de vidro marinex dentro de uma latinha de alumínio;

Machado produzido com a batida de um martelinho de alumínio numa tábua e uma colher de pau em outra tábua;

Serrote produzido com o manuseio de um serrote cortando um pedaço de madeira.

*Organização/ representação/ coordenação das células: A * **

*- Cascata/É***

2, 2, 2**-pássaro preto*

3, 3- biscateiro*

4 4 4** . fogopago 5,*

5- chocalho*

- machado

6- machado*

⁵ Para não fazer a identificação dos professores componentes do grupo, nesta citação somente coloco as iniciais dos nomes com asteriscos.

1.2.2. Tarefa da avaliação de natureza reflexiva sobre o estudo realizado

Embora os professores tenham recebido a recomendação de fazer esta avaliação individualmente, o que pude constatar é que a grande maioria respondeu as dez questões em grupo. Este fato é fácil de observar pela coincidência das respostas entre membros de um grupo e de professores de uma mesma cidade.

As dez questões que compõem esta avaliação, embora fossem quase todas objetivas, não foram formuladas para serem respondidas diretamente. Todas tinham um caminho de compreensão a ser feito, desde o que se pedia até o encontro com a resposta, que firmava muito a situação reflexiva.

A sétima e a décima questões são de caráter estritamente pessoal, ganhando relevância na possibilidade de suscitar respostas múltiplas e pertinentes. As outras questões não têm muito a ser discutido porque são objetivas. Mesmo assim, entendi que algumas questões podem ter trazido dúvidas, tanto pela forma e compreensão do enunciado, que é incomum, como pela escuta diferenciada associada a pouca experiência dos professores em fazer relações entre conteúdo estudado com conteúdo sonoro escutado.

Assim, tal como é possível verificar no Anexo VIII, as respostas objetivas corretas, também, possuíram uma certa flexibilidade e foram consideradas, desde que houvesse coerência nas alternativas encontradas. Isto quer dizer que, desde que a lógica encontrada pelo professor não fosse absurda, não ferisse conceitos teóricos da música e/ou fenômenos acústicos e que demonstrasse proceder de uma forma de pensar que também poderia ser aceita, não haveria razão para não admitir a resposta. • Questões I, II, III, IV, V, VI, VIII e IX

A seguir estão as tabelas por pólo, com os resultados para cada uma das oito questões objetivas e os respectivos números de acertos, erros e questões deixadas em

branco. São levados em consideração nas tabelas apenas os professores que participaram de todas as atividades da avaliação de aprendizagem.

Como pode ser observado na Tabela 15, o Pólo de Diamantino contou com a participação efetiva de vinte e oito professores e foi o pólo que teve o maior índice de questões erradas, assim como uma questão deixada em branco (sem resposta) pela maioria (19) dos professores e um índice pequeno de aproveitamento (máximo de 9 acertos).

Tabela 15 - Resultados das oito questões objetivas no Pólo de Diamantino.

Questões	I	II	III	IV	v	VI	VIII	IX
Certas	4	9	5		4	9	7	3
Erradas	24	19	23	28	5	19	21	25
Sem resposta					19			

O Pólo de Colider (Tabela 16) teve a participação efetiva de trinta e sete professores. A questão IV foi a que teve maior número de erros (31) e a questão VIU foi a que teve maior número de acertos (25).

Tabela 16 - Resultados das oito questões objetivas no Pólo de Colider

Questões	I	II	III	IV	V	VI	VIII	IX
Certas	17	20	11	5	15	23	25	19
Erradas	17	17	26	31	13	14	12	18
Sem resposta	3	-	-	1	9	-	-	-

A Tabela 17 contém o resultado das respostas de sessenta e seis professores que fizeram todas as atividades no Pólo de Juara. Houve um certo equilíbrio na quantidade de acertos da I, VI e VIII questões (54, 58, 50), mas o caso é equivalente em relação aos erros cometidos nas II, III, IV e V questões (50, 61, 63, 50).

Tabela 17 - Resultados das oito questões objetivas no Pólo de Juara.

j Questões	I	II	III	IV	V	VI	VIII	IX
Certas	54	15	1	3	9	58	50	29
Erradas	12	50	61	63	50	8	16	37 -
Sem resposta		1	4	-	7		-	-

No Pólo de Juína constam da pesquisa oitenta e quatro professores. Como pode ser verificado na Tabela 18 a questão IV não obteve acerto neste pólo e a questão VI teve 73 acertos.

Tabela 18- Resultados das oito questões objetivas no Pólo de Juína.

Questões	I	II	III	IV	V	VI	VIII	IX
Certas	40	30	30	-	11	73	39	11
Erradas	44	54	54	84	66	5	45	73
Sem resposta	-	-	-		7	6	-	

O último Pólo, Terra Nova do Norte, teve a participação de sessenta e quatro professores. A questão IV ofereceu o maior contraste com 3 acertos e 61 respostas erradas.

Tabela 19 - Resultados das oito questões objetivas no Pólo de Terra Nova do Norte

Questões	I	II	III	IV	V	VI	VIII	IX
Certas	38	41	40	3	14	29	30	29
Erradas	26	23	23	61	39	35	33	35
Sem resposta		-	1		11		1	-

A Tabela 20 apresenta uma outra forma de verificar os resultados das oito questões, vistas no cômputo geral do aproveitamento dos professores: através do número de professores por pólo que teve um determinado número de acertos. Alguns professores que tiveram sete acertos não puderam ser incluídos no trabalho por não terem cumprido com todas as tarefas de Avaliação de Aprendizagem. Não houve quem tivesse total acerto das oito questões. Por estas razões, a Tabela 20 apresenta somente a quantidade referente às outras possibilidades, desde nenhum acerto até seis acertos.

Tabela 20 - Frequência de ocorrência de acertos por pólo

Pólo	Número de acertos						
	Nenhum %	Um %	Dois %	Três %	Quatro %	Cinco %	Seis %
Diamantino	19(67.8)		-	-	4 (14.3)	5 (17.8)	-
Colider	1 (2,7)	2 (5,4)	5 (13.5)	8 (21.6)	13(35,1)	2 (5,4)	6 (16,2)
Juara	-	2 (3,0)	14(21.2)	24 (36,4)	15(22.7)	11(16.7)	-
Juína	-	1 (1,2)	39 (46.4)	29 (34,5)	9 (10,7)	6 (7,1)	-
Terra nova do Norte	-	12(18.7)	3 (4,7)	11 (15,6)	22 (34,4)	13 (20,3)	4 (6,2)

Considerando que 4 acertos correspondem à metade do total das questões, é possível verificar que o Pólo de Diamantino teve 9 (32,14%) pessoas que acertaram a

metade das questões, o Pólo de Colider teve 21 casos semelhantes (56,75%), Juara teve 26 (39,39%), Juína 15 (17,85%) e Terra Nova do Norte 39 (59,09 %). • Questões VII e X

Nas questões VII e X, como não possuem resultados objetivamente "certos" e "errados" detenho-me a descrevê-las fazendo as respectivas considerações.

Para a sétima questão (VII) "Qual é o título da música e o nome do respectivo compositor, a qual você colocou como exemplo de uso significativo do silencio (p. 31 do fascículo)?" todas as músicas citadas foram consideradas, mesmo aquelas que eu não conhecia. O uso significativo do silencio não me pareceu ser uma questão tão difícil ou técnica, pois, de certa forma, esse conhecimento já é, normalmente, colocado em prática pelas pessoas quando pensam na pausa (uma parada, um breque, uma paradinha) em música. O fato de os professores deterem-se em ouvir uma música para verificar a questão solicitada e prestarem atenção no seu título, e, principalmente, no nome do(s) compositor(es) foi a meta final da questão. Nesse sentido, o resultado foi positivo, pois, estes detalhes tiveram a atenção que era esperada dos professores.

Do repertório citado nos cinco pólos houve predominância de músicas brasileiras atuais, sendo que os estilos conhecidos como sertanejo e MPB tiveram maior número de ocorrências. Muitas músicas do CD do programa de EMUSAD ou do seu material de apoio foram também apontadas pelos professores como exemplos do uso do silencio.

Como pode ser verificado nas Tabelas 21, 22, 23, 24, e 25, cada Pólo teve uma característica, embora muitas músicas tenham sido comuns a todos. Os títulos das músicas, os compositores, bem como alguma explicação sobre eles foram copiados nas tabelas da mesma forma como estão apresentados pelos professores nos seus trabalhos.

Tabela 21 - Músicas citadas como exemplo significativo do uso do silêncio no Pólo de Diamantino.

DIAMANTINO Músicas citadas	Ocorrência
Agora é pra valer - Kika - grupo KLB	1
Love by grace - Lara Fabian	1
Passera - Aleandro Baldi, Bigazzi, Falagiani com Renato Russo	2
Silencio - "não sei o nome do autor" com Roberto Carlos	1
Te darei Jesus - Luis de Carvalho e Denise	2
Sem resposta	21

Tabela 22 - Músicas citadas como exemplo significativo do uso do silêncio no Pólo de Colider.

COLIDER Músicas citadas	Ocorrência
A primeira vista - Chico Cezar	
Alô cantores - Chitãozinho e Xororó	
Cai a chuva - de Milton Guedes/ Paulinho Galvão - Sandy e Junior	1
Chanson Triste - Tchaikovsky	
Cinco patinhos - Xuxa	
ÉoTchan	1
É silencio no meu coração - Pe. José Cândido	
Emoções - Roberto Carlos	
Este pranto - "não sei o compositor" com Fafá de Belém	
Hino Nacional - Joaquim Osório Duque Estrada	
Mahotella Queens - Mbube	
Mbaquanga	
O menino e o cachorro - Pardinho e Pardal	
Oração pela família - Pe. Zezinho	
Pai - com Fábio Junior	
Pare - Zezé de Camargo e Luciano	2
Sozinho - Peninha	1
Sem resposta	7

A música presente em quatro pólos que teve maior número de citações (ocorrência de 45 vezes) foi "Tare", de Zezé de Camargo e Luciano. Um Pólo, Diamantino (Tabela 21), não teve indicação para essa música, sendo que a maioria (21) dos seus professores deixou essa questão em branco.

O Pólo de Colider apresentou o número maior de ocorrências para o "Hino Nacional Brasileiro" (5), além de 10 ocorrências para uma música do material de apoio do programa de EMUSAD "Mbaqanga" (Mbube).

O Pólo de Juara teve a maior ocorrência da música "Bomba" (20), assim como apresentou duas possibilidades de compositores para a música "Pare", provavelmente, com base nos intérpretes encontrados. *Tabela 23 - Músicas citadas como exemplo significativo do uso do silêncio no Pólo de Juara.*

JUARA	
Músicas citadas	Ocorrência
Amando escondido - Irmãos Freitas e Voninho comp: Luciana Isael Soares	1
Bomba - Braga(Brega) Boys	20
Cade você - Odair José	1
Cidadão-Zé Ramalho	1
Como eu te amo - Sandy e Junior	5
Fogão de Lenha - Carlos Colla/Mauricio Duboc/Sororó - com Rolando Boldrin	1
Lenha - Simone	1
Luar do Sertão - com Zé do Rancho e Mariazinha	9
Milla - Manno Góes (Jucá Fernandes)	1
Nobody sault Just Mini - Led Zeppelin	2
Palmas pro amor - Pinochio com Rio Negro e Solimões	1
Pare - Cezar Augusto	2
Pare - Zezé de Camargo e Luciano	12
Perfeito é quem te criou - Walmir Alencar	1
Preciso de você - Gigi, Boca	1
Sem resposta	06

O Pólo de Juína apresentou 34 ocorrências para a música "Mbaqanga", além de 2 ocorrências para "Ritual da Perfuração da Orelha" e 11 ocorrências para "A Lua". As três músicas fizeram parte do material, específico ou de apoio, do programa de EMUSAD. Esse Pólo apresentou a maior ocorrência da música "Pare" (16) e uma alternativa bastante citada da música "Le Lac de Come" cuja autora é considerada nas escolas específicas de músicas como compositora da chamada música erudita.

Tabela 24 - Músicas citadas como exemplo significativo do uso do silêncio no Pólo de Juína.

JUÍNA Músicas citadas	Ocorrência
A banda - Chico Buarque	2
A lua - autor desconhecido	11
Amor I love you (I love you) - Marisa Monte	3
Eu sou do sul - Elton Saldanha com Osvaldir e Carlos Magrão	1
Le Lac de Come - Van Gael	09
. Mbaganga - de Mahlathini	34
Oração pela paz - Henrique de Curitiba	1
Pare - Zezé de Camargo e Luciano (apenas 2 disseram os nomes dos autores)	16
Ritual da perfuração da orelha - Guerra Peixe	2
Samba crioula - autor desconhecido	2
Sozinho - Peninha	1
Sem resposta	2

Terra Nova do Norte foi o Pólo que apresentou mais alternativas (3) de músicas de natureza religiosa (música do Pe. Marcelo Rossi, "Me levanta Jesus", "Minha fé está contigo") e o maior número de alternativas diferentes de músicas.

Tabela 25 - Músicas citadas como exemplo significativo do uso do silêncio no Pólo de Terra Nova do Norte.

TERRA NOVA DO NORTE Músicas citadas	Ocorrência
"não sabe o título" - Pe. Marcelo Rossi (parte que diz: tem anjos voando nesse lugar)	1
Asa Branca - Luiz Gonzaga	1
Clandestino - Manu Chão com Adriana Calcanhoto	1
Domingo é sempre assim - Titãs (Sergio Brito)	■²
Enquanto eu viver - Claudino e Buchecha	1
Enrosque - Sandy e Junior	1
Hino Nacional - Joaquim Osório Duque Estrada	2
Louva a Deus - Milton Nascimento e Fernando Brant	3
Madalena - Fagner	1
Maluco Beleza - Raul Seixas	2
Mc levanta Jesus - Josué Teodoro (CD Um Toque de Fé com Cristina Mel)	4
Minha fé está contigo - Waldir Luz/ Greyel canta: Marciano	1
Moca - Vando	1
O que é que há - Fábio Junior	1
O show vai começar - Waldirene Dias Mendonça	5
Pare - Zezé de Camargo	13
Pensamento - Toni Garrido (cidade Negra)	11
Pouca Diferença - Duval Vieira	1
Sozinho - Peninha	1
Um violeiro toca - Almir Sater/Renato Teixeira	5
Sem resposta	.5

A décima questão (X) "Como você procederia em um trabalho de educação musical a partir das brincadeiras das crianças que observou na unidade 'Canções e Brincadeiras Cantadas' (p. 22)?" teve cerca de 49% das respostas que foram consideradas para a pesquisa. Houve cerca de 39% de respostas que rejeitei e 12% de questões que foram deixadas em branco.

As respostas rejeitadas nessa parte da avaliação foram aquelas respostas que não ofereceram idéias, que somente apontaram para situações esvaziadas de sentido, ou sem determinação de procedimentos ou maneira de conceber a proposta, tal como "há várias formas de proceder no trabalho com as brincadeiras das crianças", ou, "aproveitaria as canções que as crianças trouxessem de casa". No caso das respostas em branco, houve uma explicação: "*As questões não respondidas foi porque não houve compreensão*" (Terra Nova do Norte 29)⁶.

Dentre as respostas consideradas para a pesquisa os exemplos mais significativos podem ser apontados, mas não têm muita função se colocados aqui, isoladamente, pois não implicam diretamente nos resultados, apesar de corresponderem a uma parte deles. Esses exemplos ganham maior distinção quando os resultados são discutidos, e, por isso, os citarei e farei os respectivos comentários no item 1.3, que é destinado à discussão e análise de todo o processo de avaliação de aprendizagem.

1.2.3. Tarefa da avaliação de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental

Na avaliação escrita de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental os professores escreveram livremente sobre os quatro itens solicitados na carta que esclarecia sobre a avaliação de aprendizagem. Estes itens que serviram como norteadores para uma primeira distinção entre as respostas são: a) Auto-avaliação enquanto aluno(a) do curso ^{tf}"Música"; b) Principais questionamentos e dúvidas; c) Influência do curso "Música" na trajetória docente do professor(a); d) Concepção do professor(a) a respeito de educação musical para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

⁶ Para manter o sigilo e poder citar livremente os professores identifique-os na tese pelo pólo de origem e o número de cada trabalho.

Fiz a organização dos assuntos agrupando as respostas semelhantes ou da mesma natureza colocando-as em um dos quatro itens citados. Encontrei, nesse processo, sub-itens que favoreceriam mais tarde, a observação mais detalhada dos aspectos enfocados pelos professores e a compreensão dos mesmos.

Os sub-itens foram organizados a partir das similaridades entre as respostas e ofereceram-me pistas sobre o que tratavam. Das hipóteses que levantei durante essa organização originaram as categorias cujas análises estão no item 1.3; os sub-itens encontrados foram:

Item a) Auto-avaliação enquanto aluno(a) do curso "Música"

- 1) Impacto de dificuldade
- 2) Impacto de revelação
- 3) Impacto de recompensa

Item b) Principais questionamentos e dúvidas

- 1) Quanto à realização e/ou compreensão das atividades
- 2) Quanto à realização da aula de música na escola
- 3) Quanto às condições do estudo
- 4) Quanto ao caráter do curso
- 5) Quanto à metodologia do curso
- 6) Quanto ao próprio conhecimento

Item c) Influência do curso "Música" na trajetória docente do professor

- 1) Para a melhoria da prática
- 2) Para a indicação de como fazer
- 3) Para a orientação de outras atividades escolares
- 4) Para a compreensão de um sentido para a educação musical
- 5) Para a aquisição de conhecimentos específicos

6) Houve pouca influência Item d) Concepção do professor a respeito de educação musical para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

- 1) Considera a sua importância porque ultrapassa uma visão antiga
- 2) Considera a sua importância porque está relacionada ao desenvolvimento geral da criança
- 3) Considera a sua importância porque está relacionada com o desenvolvimento musical
- 4) Considera a sua importância porque aponta para a utilidade da música
- 5) Considera a sua importância porque aponta para a condição de professor
- 6) Considera a sua importância porque aponta para uma visão romântica da música

Da mesma forma que os relatos da questão X da 2ª tarefa, as respostas desta 3ª tarefa ganham maior distinção numa discussão dos resultados e, por isso, as citarei no item 1.3, que é destinado à discussão e análise de todo o processo de avaliação de aprendizagem.

1.3. Discussão e Análise

1.3.1. Tarefa de natureza prática reflexiva musical

Como parte integrante da experiência do ensino de música a distância e da pesquisa, os professores, alunos do CLEB revelaram suas compreensões musicais através das composições que realizaram individualmente ou em grupos de até 10 pessoas em duas etapas. O resultado das produções musicais foi muito positivo, pois, apresentou bons trabalhos para se ouvir, demonstrou a presença de aprendizagem musical e confirmou a importância do processo de criação na compreensão da música. Os trabalhos foram

realizados com as idéias e com o conhecimento dos professores, fato que garante um processo de construção do conhecimento musical individual e em grupo, de muita validade por haver o sentido de respeito aos saberes dos professores. Em outras palavras, eles não foram direcionados na elaboração de suas composições e tiveram o livre arbítrio, autonomia para escolher os trajetos das mesmas.

Considerando as limitações de tempo, assim como os objetivos e a necessidade do curso, o trabalho com grafia não foi estudado com profundidade. Este fato, pode ser visto de forma positiva porque pode demonstrar a importância da educação embasada na ação musical e na reflexão sobre esta, sem necessariamente ter que usar recursos como a grafia musical tradicional. Vale ressaltar que a capacidade de reflexão sobre uma produção sonora foi surpreendente - alguns grupos demonstraram empenho em melhorar a execução de suas composições e/ou de apontar a forma que determinaram para ela. Houve os que fizeram tentativas de realização de partituras ou estabeleceram um caminho lúdico para o processo de criação. As grafias realizadas foram projetadas por iniciativa dos professores, sendo que os meios encontrados por eles para registrar suas produções oferecem pistas do interesse pela demonstração de algum tipo de compreensão musical.

As atividades de audição, execução e de composição foram possíveis de serem exercitadas e sintetizadas nas composições criadas individualmente e em grupo, apontando que não são os saberes aprofundados da gramática tradicional da música que garantem estas possibilidades. A audição crítica e atenta favorece a organização do pensamento e promove o cuidado com a forma de realizar os sons, na busca do resultado esperado. Este processo precisa acontecer de uma maneira que, num crescendo, transforme-se em uma realização natural. Nas composições apresentadas na avaliação de aprendizagem, o primeiro passo para este processo foi notado, não só pelos encartes explicativos, como

através da reestruturação das composições, demonstrando a presença da reflexão musical, independente da situação dos professores em relação à notação.

Houve uma interação muito grande com o tema dado, visto que se tratava de trabalhar com a própria realidade dos professores - sob o ponto de vista da linguagem verbal, que é muito ressaltada na escola, e no aspecto da preservação do meio ambiente, que é um problema sentido por todos da região *in loco*. O tema dado foi um texto verbal, mas poderia ter sido de qualquer outra natureza. Poderia ter originado na própria música com uma pesquisa sonora prévia, com fragmentos de determinada ocorrência em diferentes músicas sob uma temática estabelecida, enfim, por qualquer outra forma de pesquisa que pudesse subsidiar a organização de uma composição, que certamente, promoveria a reflexão e a motivação sobre as produções da mesma forma como o texto de Dunga Rodrigues promoveu.

Por todos esses aspectos, é possível afirmar que houve apreensão musical, pois a Iª tarefa da avaliação de aprendizagem demonstrou a existência de um fazer musical dos professores, reflexivo e consistente.

Constated dificuldades na compreensão dos pareceres escritos emitidos na Iª etapa da avaliação. Os mesmos, por terem sido feitos através de uma comunicação escrita, portanto, passíveis de diferentes compreensões sem oferecer oportunidade de diálogo a respeito das questões em discussão, devem ter sido os principais responsáveis por algumas modificações radicais ocorridas em algumas composições na 2ª etapa. Os problemas apresentados em um parecer os quais apontavam para uma chance do grupo fazer modificação ou aprimoramento de uma situação, na maioria das vezes foram enfrentados com o abandono total da composição. Em outros casos houve um trabalho na segunda versão da composição que restringiu as suas características. Nesta situação, alguns elementos da linguagem foram eliminados, ou tiveram diminuição de recursos, tal como

acompanhamentos ao violão, letras ou alguns efeitos sonoros que, no parecer, haviam sido alvo de recomendações para fazer alguma modificação.

Tal como aponta Perrenoud (2002) apoiando-se em Bourdieu, "a miséria do mundo não impede a terra de girar e só faz sofrer verdadeiramente aqueles que são suas vítimas diretas". Desta mesma maneira, a falta de estrutura material influencia muito no processo de formação dos professores atingindo-os direta e indiretamente na aprendizagem, o que lhes coloca numa posição inferiorizada. No caso específico da atividade musical foi, em alguns casos, a falta de luz e de acesso, e em outros, a carência dos equipamentos necessários, principalmente de gravadores que atingiu os estudos e principalmente, a elaboração da composição, tal como podem mostrar as declarações⁷ a seguir.

Cara professora do curso de música eu recebi o material de avaliação no dia dezoito as 17 horas e estava na cidade de nova Canaã por motivo de saúde portanto tive que improvisar as atividades devido estar na casa de estranho, tive que pegar o aparelho gravador emprestado para realizar as gravações, e também não estava com o fascículo em mão. Por tanto o questionário da avaliação ficou incompleto e a gravação não saio bom, e também não ouve o acompanhamento de instrumento, pois quem me há juda é o meu espouso e o mesmo não estava presente.

Querida professora esta sendo muito difícil para mim devido eu residir nas zonas rurais por tanto o material sempre chega atrasado em minhas mãos. Por tanto estou ficando preocupada devido o praso de recibo e entrega esta sendo muito restrito.

Conto com a compreensão de você e ao mesmo tempo peço desculpa se estou sendo incoviniente. (Colider 37)

O aparelho que gravamos a 1ª versão era de uma amiga que mudou de cidade e o aparelho para gravar a 2ª versão não estava bom por isso a gravação ficou péssima. (Juara4)

Eu não tive tempo suficiente e por não possuir aparelho de som, tive dificuldade para ouvir o CD. (Juína 46)

Minha realidade, infelizmente, está distante daquilo que li no fascículo. Onde moro não há aparelhos com CD, apenas toca-fitas e tive dificuldades para ouvi-lo. Essa foi a maior dificuldade; surgiram muitas outras, mas superáveis dúvidas. (Juína 18)

⁷ Os textos dos professores são apresentados exatamente como estão nos trabalhos. O interesse na pesquisa é averiguar as leituras que eles têm dos acontecimentos e não as formas como apresentam essas leituras.

1.3.2. Tarefa de natureza reflexiva sobre o estudo realizado

Nesta atividade de avaliação duas situações do saber musical afluíram com mais intensidade, o conhecimento sobre música e os saberes pedagógico-musicais. O conhecimento sobre música é todo aquele que depende do fazer musical e das informações que são alimentadas por este fazer, mas que não se constitui diretamente em alguma das três atividades básicas musicais - ouvir, compor ou executar. Os saberes pedagógico-musicais são aqueles que envolvem o conhecimento em música voltado para uma situação educativa. No caso da educação escolar, os saberes pedagógico-musicais estão diretamente relacionados com uma situação de ensino. Por isso, a atividade de avaliação de aprendizagem de natureza reflexiva sobre o estudo realizado está voltada para a apreensão musical como um todo, mas tem uma ênfase importante nos saberes pedagógico-musicais. Estes saberes verificados através das respostas dos professores firmaram-se como uma categoria de análise importante e ganharam ênfase, justamente, por se tratar de um programa de formação em música de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. •

Questões objetivas - I, II, III, IV, V, VI, VIU e IX

Como já apontei anteriormente, para poder ter um resultado sobre a quantidade de acertos sobre a qual eu pudesse atribuir alguma forma de valor que o diferenciasse em cada pólo, optei por verificar as respostas separando as nove gradações de acertos - nenhum, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete e oito - em três níveis de aproveitamento. insuficiente, suficiente e produtivo.

A referencia objetiva está nos acertos que podem ter uma relação com níveis diferentes de aproveitamento. Sendo nove gradações possíveis de acerto - quando há nenhum, um, dois ou três acertos há indicação de aproveitamento insuficiente (sofrível); quando há quatro ou cinco acertos, existe uma sinalização para o aproveitamento suficiente

(razoável, aceitável); quando são seis, sete ou oito acertos dão certeza de aproveitamento produtivo (bom, proveitoso).

Como pode ser verificado na Tabela 20 - "Ocorrência de acertos nas oito questões objetivas" - houve no Pólo de Diamantino uma grande incidência (67,8%) de nenhum acerto, ou seja, de um aproveitamento insuficiente. Este fato demonstra a falta de compreensão dos conteúdos específicos de música pela maioria dos professores daquele pólo, como também, realça um contraste. Cerca de um terço dos professores (32,1%) teve um aproveitamento que pode ser considerado suficiente - com 4 acertos (14,3%) e com 5 acertos (17,8%), o que levou-me a supor, pelas diferenças encontradas nas respostas, que os trabalhos cujos resultados têm maior aproveitamento, mesmo que tenham sido discutidos entre os professores, foram realizados individualmente. A maneira como foi encaminhada a resolução das questões, individual ou em grupos, não ofereceu conclusões lógicas, mas levou-me à reflexão que o grupo pode "atrapalhar" seus membros, caso não haja alguém que detenha uma compreensão mais aprofundada do assunto em pauta, ou um empenho do grupo pela realização da tarefa.

Os outros pólos tiveram índices de aproveitamento variados nos trabalhos, distribuídos por quase todas as possibilidades de quantidade de acertos. O Pólo de Colider foi o único que teve a variação desde nenhum acerto até seis acertos, nas oito questões. Observando a Tabela 20 pode-se notar que houve, neste pólo, um crescimento gradativo de ocorrências de acertos, de 1 até alcançar o número maior de ocorrências, 13 - para o acerto de quatro questões. Lembrando que 4 e 5 acertos correspondem a um aproveitamento suficiente dos estudos realizados, pode ser verificado que 40,5% dos professores de

Esta maioria de dezenove professores é oriunda da mesma cidade e teve todas as respostas iguais, fato que me levou a concluir que fizeram a avaliação em grupo.

Colider obtiveram esse rendimento aceitável, 16,2% tiveram rendimento produtivo e 50,5% tiveram rendimento insuficiente.

Da mesma forma, o Pólo de Juara teve 26 trabalhos (39,4%) que obtiveram quatro e cinco acertos, o equivalente a um aproveitamento suficiente nos estudos. Este pólo teve a maior ocorrência de três acertos (36,4%), o que, embora ainda seja insuficiente, já sinaliza para um crescimento no rendimento dos professores nos estudos.

O Pólo de Terra Nova do Norte teve 34,4% das respostas com quatro acertos e 20,3% com cinco acertos, o que indica um aproveitamento suficiente de 54,7% dos professores deste pólo.

Já o Pólo de Juína teve 82,1% dos trabalhos com um a três acertos, daqueles professores com aproveitamento insuficiente. Apenas 17,8% dos professores deste pólo obtiveram aproveitamento suficiente.

Por esses números pode-se verificar que houve aproveitamento suficiente nos Pólos de Colider e Terra Nova do Norte. Nos Pólos de Juína, Diamantino e Juara o nível suficiente não foi alcançado satisfatoriamente, embora em Juara, a quantidade não tenha sido desprezível.

Os resultados apontando que a maioria dos professores tiveram aproveitamento insuficiente sugerem que os mesmos precisariam de maiores condições para que pudessem melhorar esse nível. Isso pode significar muitas situações diferentes dentro da proposta de ensino, para as quais, neste ponto, tenho algumas hipóteses. Algumas dessas situações são apontadas pelos próprios professores na avaliação do programa, o qual será tratado no item 2., logo a seguir.

Observando as respostas das oito questões obtidas nos cinco pólos, que estão nas Tabelas 15, 16, 17, 18 e 19 é possível constatar que as questões que tiveram maior quantidade de erros ou respostas em branco são relativas ao parâmetro altura (questões IH,

IV e V). Este fato indica que, embora as alturas possam ser percebidas, discriminadas e relacionadas, elas ganham condições de compreensão sistematizada com um trabalho mais aprofundado que possa promover a superação, tanto das dificuldades de apreensão dos conceitos envolvidos, como, da falta de prática de pensar com/nas alturas sonoras.

Este trabalho mais aprofundado, embora necessite audições repetidas para ajudar a apreensão dos ouvintes, não significa o treinamento intensivo em situações específicas do parâmetro altura. A situação de deficiência de compreensão desse parâmetro relaciona a uma carência de trabalho mais aprofundado no sentido de sugerir uma variedade maior de experiências concentradas no assunto. Desta forma, o universo de transferência de conteúdos dos professores pode ser ampliado, quando os mesmos estiverem executando música ou utilizando seus saberes em outros ambientes e situações. Tal como aponta Tunks (1992), ao citar pesquisas sobre as transferências das habilidades analítica e de audição musical,

Music discrimination and vocabulary are achieved more effectively by addressing them directly in instruction than by relying on transfer from rehearsal experiences that are not aimed at these objectives (Gebhardt, 1973; Nierman, 1985), but a variety of music experience does seem to be more effective than concentration of time on a single type of music activity (Penbrook and Taylor, 1986).⁹ (Tunks 1992, 443)

O conteúdo avaliado nestas oito questões, de modo geral, não obteve um bom aproveitamento, demonstrando que não houve pertinência dos pontos respondidos com o conteúdo estudado, assim como transposição da aprendizagem dos conteúdos. Como um todo, para obter-se um melhor aproveitamento dos conteúdos na aprendizagem dos

⁹ A discriminação e o vocabulário musical são adquiridos mais efetivamente pelo direcionamento dado diretamente a eles no ensino que pela confiabilidade na transferência das experiências de ensaio que não são direcionadas para esses objetivos (Gebhardt, 1973; Nierman, 1985), porém uma variedade de experiências musicais parece ser mais efetiva que a concentração de tempo em um só tipo de atividade musical (Penbrook and Taylor, 1986).

professores são necessárias mais experiências diversificadas além de mais tempo para realizá-las com tranquilidade.

Ressalto, porém, que, como quase todas as questões desta parte da avaliação de aprendizagem foram feitas pelos professores, em grupo, ficou a dúvida sobre o real interesse e dedicação deles para a realização desta tarefa. Tendo as respostas um caráter objetivo, não seria mais fácil e rápido copiar uma matriz do que tentar resolver as questões de um modo reflexivo em um curto espaço de tempo? • Questões VII e X

Na sétima questão (VII) "Qual é o título da música e o nome do respectivo compositor, a qual você colocou como exemplo de uso significativo do silêncio (p. 31 do fascículo)?" como ressaltai anteriormente, a ocorrência maior é de música brasileira atual veiculada pela mídia. Este fato não surpreende, porque a dependência cultural das pessoas em relação aos meios de comunicação é forte e notória. Além disso, os professores não são estudantes de algum tipo específico de música e a maioria deles ouve música brasileira, certamente, entre outros motivos, por já terem saído da adolescência, que é a faixa etária onde as pessoas envolvem-se muito com a música internacional.

É interessante notar que no Pólo de Juína houve uma ocorrência bastante significativa perante as demais de uma música veiculada nas décadas de 60 e 70 no ensino específico de música - "Le Lac de Come", de G. Gallos. Embora tenha sido até há algum tempo considerada um "clássico popular" pela sua condição de popularidade, esta música não é hoje tida como tal, assim como já não parece fazer parte do repertório usual das aulas de piano ou teclado. Sobre essa citação é possível fazer duas hipóteses: a primeira, bastante óbvia e praticamente verdadeira, sugere que alguém conhecendo a música, fez a citação e o restante dos professores, ao realizar o trabalho em grupo seguiu a sugestão. Outro caminho, bem mais difícil, ainda que possível, é que realmente as pessoas citaram "Le Lac de

Come" com conhecimento da mesma, porque ela lhes é significativa. Em algum momento de suas vidas, já a estudaram, estando conscientes do uso do silêncio existente na sua construção - a começar pelo trabalho arpejado do acompanhamento na mão esquerda e da primeira frase melódica, construída sobre arpejos alternados com pausas na mão direita.

Se esta hipótese for verdadeira, tendo os professores já estudado sistematicamente música, uma questão desponta sobre a avaliação de aprendizagem. Os dez professores que citaram "Le Lac de Come" tiveram somente dois acertos nas oito questões objetivas, o que significa 25% do total de questões. Qual seria, então, a relação da aula de música com o conhecimento sistematizado desses professores, apresentado com falha?

O grande número de citações de músicas do repertório do Programa de EMUSAD no Pólo de Juína sugere também, algumas hipóteses. Entre elas, que pode não ter havido interesse dos professores em procurar outros exemplos significativos do uso do silêncio em música. Outra possibilidade pressupõe uma falta de acesso a outro tipo de repertório por parte dos quarenta e sete professores que citaram músicas do Programa. Isto não quer dizer que outras músicas não estivessem presentes no ambiente destes professores, mas que os mesmos, pelo excesso de trabalho e falta de tempo, não puderam deter-se em atividades auditivas extras que não fossem as do estudo, as quais teriam forçosamente que ganhar maior atenção. Por outro lado, como os próprios professores exteriorizaram, a carência de recursos pode ter sido a causa desta falta de acesso que os levou a citarem o repertório do programa de EMUSAD.

E preciso destacar que a intenção de fazer os professores prestarem atenção nos compositores e intérpretes das músicas que citassem teve fundamento. Os resultados obtidos demonstram que uma grande parte dos professores não sabia os nomes dos autores, inclusive afirmando esta particularidade, tal como declarou o professor 40 de Terra Nova do Norte:

Eu coloquei como exemplo de uso significativo do silêncio na atividade da pg.3J do fascículo a música do Padre Marcelo Rossi que fala "tem anjos voando nesse lugar". Não sei ao certo o título porque perdi a capa mas quase no final da música há uma parte onde se percebe claramente o uso do silêncio. (Terra Nova do Norte 40)

A décima questão (X) "Como você procederia em um trabalho de educação musical a partir das brincadeiras das crianças que observou na unidade 'Canções e Brincadeiras Cantadas' (p. 22)?" teve respostas interessantes que foram consideradas na pesquisa. Para isso observei nas respostas dos professores aquelas que não atendiam a um mínimo de coerência e explicitação de como proceder, desprezando-as. As demais foram consideradas por garantir propostas consistentes para a questão.

De um modo geral, as respostas não esmiuçam possibilidades de atividades e procedimentos, mas oferecem garantia de boas reflexões dos professores sobre o ensino de música e diversidade de propostas. Os exemplos mais significativos são apontados e discutidos a seguir.

Observando as brincadeiras cantadas pelas crianças com a música=Babalu da Califórnia eu me procederia fazendo várias brincadeiras. Além das brincadeiras cantadas em rodas, tais como: danças da cadeira fazendo círculo com as crianças e cadeira deixando uma criança a mais e exibir a música na palavra bundinha arrebitada cinturinha de mocinha, tiraria uma cadeira. Assim por diante até chegar ao vencedor. ...

Babalu, babalu da Califórnia

Califórnia babalu, só dança discoteque, discoteque do chacrinha,

Bundinha rebitada, cinturinha de mocinha o y oyps ê

Babalu, babalu da Califórnia.

Com essa música podemos apresentar o ritmo, a voz, dança, movimentos corporal, despertar a atenção, coordenação motora. (Diamantino 25)

Esta resposta faz referencia a vários conteúdos possíveis de serem trabalhados, situação que demonstra a consciência musical e pedagógica do professor. A opção de atividade oferecida à brincadeira dada como exemplo aponta para a competição entre as crianças e para a observação do texto, embora não se detenha nele.

No trabalho de educação musical a partir das brincadeiras das crianças tenho observado que muitas crianças não cantam ficam inibidas, outras já são espontâneas, gostam de cantar, dançam e fazem gestos.

Algumas até assobiam e inventam sons com a boca ou colocando a mão na boca para modificar o som.

Já trabalhei um teatrinho musical com meus alunos de 1ª série, gostei muito e eles adoraram. A música com a letra "Casa Torta". De acordo com a música, vão se apresentando vestidos a caráter, os personagens da música.

Música: Quem ora na casa torta

Sem janelinha e sem porta?

Um gato que usa sapato

E tem seu retrato no quarto

Uma florzinha pequenininha

De sainha curtnha

Um elefante com rabinho de barbante

Um papel de óculos e chapéu.

Um botão, que toca violão, essa não!

Um pente com dor de dente,

Ai meu dente!

Outras músicas: música das vogais, o indiozinho, o coelhinho da Páscoa, Marcha soldado, Minha estrelinha, Mamãe, Bom dia, Coleguinhas, etc. (Diamantino 26)

A resposta do professor 26 de Diamantino demonstra que o mesmo esteve muito atento aos fazeres espontâneos das crianças, porém ainda não tem muita clareza de como trabalhar a linguagem musical com as mesmas. Esta sugestão se deve aos exemplos das músicas representativas para situações exclusivamente escolares (Música das vogais, O indiozinho, Bom dia, etc), ambos sabidamente pertencentes ao domínio da cultura escolar, já estabelecida.

As brincadeiras das crianças na escola pude observar, que às vezes são repetidas, modificadas ou inventadas.

Trabalhei com as crianças todas as atividades que achei possível. Elaboramos partituras com recorte de sons dos gibis, desenhamos [os sons] de uma música de olhos fechados, imitamos os sons com instrumentos improvisados. (Diamantino 27)

De maneira semelhante, o professor 27 de Diamantino comenta sobre os fazeres espontâneos das crianças, dando exemplos de atividades que já realizou com os alunos. Embora não esclareça muito sobre as mesmas deixa claro que se esforçou em ampliar as experiências lúdicas dos alunos relacionadas com a música. Já o professor 53 de Terra

Nova do Norte valoriza o planejamento e a pesquisa para o desenvolvimento das atividades e a livre expressão da criança relacionando-a com a criatividade. Certamente que o ato criativo está ligado à livre expressão, mas parece haver confusão nos conceitos do professor, pois, ao enfatizar a importância da criança sentir-se à vontade deixa transparecer que este é o caminho para que a criatividade floresça.

Para desenvolver qualquer tipo de trabalho todos nós sabemos que é importante planejar. Na área musical não é diferente, se pretendemos desenvolver m trabalho com nossas crianças é preciso pesquisar para ter embasamento da matéria "música". Depois que tivermos embasamentos teóricos, temos que envolver as crianças de uma forma que se sintam bem a vontade. Depois do intervalo, para trabalhar com esse conteúdo, que é tão pouco explorado em nossas escolas.

De início é fundamental a importância de falar sobre a postura e a maneira correta de respirar. É muito importante também relatar que todos nós temos capacidade de aprimorar as nossas técnicas musicais, até para que se quebre o tabu, que muita gente, talvez por ignorância, fala para uma criança que ela nunca pode ser um cantor com aquela voz. Depois é partir para a prática onde cada criança deve escolher seu estilo de canção (não deve ser imposto) e a sua forma de cantar, individual em grupo, etc. o mais importante é que a criança se sinta a vontade, porque expressar-se livremente e expressar-se criativamente. (Terra Nova do Norte 53)

Contraditoriamente, esse professor aponta sua proposta de atividades com uma postura expositiva, separada da "teoria", ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de pesquisa e embasamento. Apesar do relato ser apresentado através da escrita, fato que faz pressupor que a prática possa ser diferente, as posturas são aparentemente conflitantes; esse parece ser um exemplo típico de enfrentamento do professor às constantes mudanças na realidade educacional frente ao cotidiano escolar. Rita Silva (2000) esclarece que o professor ao iniciar a carreira é imbuído de ideais, mas os problemas da escola o afastam porque ele tem um choque.

O choque com a realidade se dá normalmente quando este jovem professor se confronta com problemas de controle da sala de aula, no conflito entre aprendizagem e disciplina dos alunos. A partir disso, o que vai prevalecer é a rotina, a tradição, as regras rígidas do sistema (exemplo: não pode sair da sala de aula). Muitas vezes o aconselhamento com os mais velhos que vem contribuir

para a afirmação de seu poder em sala de aula e mais ainda, vem compensar o seu sentimento de solidão. Desta forma os saberes tendem a ser construídos pela realidade educacional preexistente, e, como consequência disso, podem acabar sendo perpetuadores dessa realidade. (Silva 2000, 36)

O prazer, relacionado com a atividade lúdica e com a criação também está presente no discurso do professor 52 de Terra Nova do Norte:

Nas brincadeiras de nossas crianças percebe-se que há pouca música e essas poucas estão mais ligadas ao modismo propagado pela mídia.

A partir deste estudo vejo a necessidade de resgatar em nossas crianças o desejo pela música de nossa cultura, músicas infantil e folclóricas. Fazer de nossa sala de aula um lugar prazeroso onde a música possa estar presente e as crianças possam criar e recriar suas próprias músicas aprendendo a valorizá-las. (Terra Nova do Norte 52)

Este professor também enfatiza o valor da tradição na educação de seus alunos, assim como os professores 59 de Juína, 76 de Juara e 40 de Terra Nova do Norte.

Faria uma pesquisa com os pais, avós dos alunos sobre suas brincadeiras e cantigas de infância e traria para a sala de aula, fazendo assim, um possível resgate das suas culturas passadas, que pouco atua no nosso cotidiano. (Juína 59)

Resgataria entre as crianças de diferentes culturas, as cantigas, pesquisando junto aos familiares, motivando o gosto musical e recriando sons e ritmos, despertando a criatividade, inclusive na confecção de instrumentos alternativos. (Juara 76)

A partir das brincadeiras das crianças que eu observei ao estudar a unidade sobre "Canções e Brincadeiras Cantadas", percebi que preciso fazer um trabalho diferenciado e sério pois as crianças não brincam mais de rodas, não cantam a não ser os sucessos do momento, e, como não existe mais censura, quando as crianças cantam são músicas com pornografia implícita e explícita e ainda se sentem "orgidhosas" ao cantarem. Suas conversas giram em torno de programas de televisão e eu pude perceber que desde o pré elas assistem a todos os programas que conseguirem. Os pais não proíbem e nem despertam o senso crítico nessas crianças para que elas percebam o que existe por trás dos programas de televisão e das músicas que estão na moda, pois as crianças gostam muito dos programas e de cantar também, o que falta é começar este trabalho, que eu começaria fazendo um trabalho com os pais, para que eles se dessem conta de que deixarem seus filhos o dia todo diante da televisão sem conversarem com os mesmos, sem lhes contar histórias e ensinar músicas do folclore a criança tenderá a ficar da forma como está. Que é importante que os pais trabalhem para o sustento da família mas que este contato também é importante. Depois eu começaria um trabalho com as crianças. (Terra Nova do Norte 40)

Este último professor aponta o papel dos pais na construção de hábitos das crianças, incluindo o lazer e a informação diária proporcionados pelos meios de comunicação.

Apesar de parecer um pouco rígido, o professor apresenta lucidez no reconhecimento da importância da educação familiar, assim como da necessidade de sensibilizar os pais, porque sozinha, a escola não consegue caminhar no desenvolvimento musical dos alunos.

É como aponta Beyer sobre a educação musical infantil, que

talvez aconteça mais com as crianças em termos de música na informalidade do que no momento formal da aula de música. Este é um espaço da Educação Musical Infantil. O professor de música precisa, portanto, trabalhar com pais, professores, atendentes, enfim, todos os que cercam a criança. As crianças não vão esperar a "aula de música" para só então cantar ou inventar uma música. Eles o fazem na hora de dormir, de acordar, no banho, no carro, enquanto brincam com brinquedos, enquanto comem, enquanto caminham. É necessário chegar às crianças nestes momentos informais com alguns princípios da Educação Musical. Por isto, os pais, atendentes e toda a comunidade escolar deveriam conhecer pelo menos um pouco do trabalho de Educação Musical. . . . O educador necessitará mergulhar totalmente no espaço que se oferece, levantar e conhecer detalhadamente as crenças, e discutilas pacientemente com pais e profissionais que cercam estas crianças, até que se possa ver certa continuidade entre a ação do educador musical e a ação de pais e outros profissionais em relação à criança. (Beyer 2001, 50, 52)

Vale ressaltar que a faixa etária da educação infantil não está muito distante, nem se diferencia muito, nas condições escolares, da faixa etária que estuda nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pensando no desenvolvimento do aluno, numa atitude mais técnica, o grupo formado pelos professores de números 49 a 58 de Juína demonstra que tem clareza sobre a iniciação musical escolar e o que pode ser realizado com os alunos, assim como já estabelece os conteúdos pertinentes. Chama a atenção o fato desses professores terem apontado as figuras musicais como conteúdo. Embora não tenha ficado claro o que eles entendem por figuras musicais, tudo leva a crer que estão falando dos valores e notas que

fazem parte da grafia tradicional de música. Como este assunto não foi abordado no curso, minha hipótese é que, para esses professores, a grafia e seus componentes são imprescindíveis na formação musical escolar inicial dos alunos. Isto porque estão imbuídos da mentalidade comum sobre esse assunto, já discutida, anteriormente, neste trabalho.

Formaria uma banda rítmica com instrumentos confeccionados pelos próprios alunos. Além de trabalhar músicas infantis, seria trabalhado na iniciação musical. Ritmo, percussões, andamentos, tempos, figuras musicais, grafia musical, tudo isto pode ser trabalhado brincando com instrumentos aproveitando:

Equilíbrio psico-motor, coordenação, concentração, memorização, socialização, expressão oral e verbal, expressão corporal, responsabilidade, além de muitos outros. (Juína 49 a 58, em grupo)

Um procedimento recorrente nas respostas dos professores quanto à observação das brincadeiras das crianças é a exploração sonora de timbres de objetos ou de sons extraídos do corpo.

Utilizaríamos o repertório musical das crianças, bem como as atividades sonoras (bater palmas, bater os pés, estalar os dedos, estalar a língua e outras produções corporal). Unindo a isso, usaríamos produções sonoras criadas a partir de objetos utilizados no cotidiano, exemplo: colheres, copos, garrafas, tampas latas, etc. aguçando a sensibilidade auditiva e musical da criança. (Terra Nova do Norte 64, 65, 66, em grupo)

Explorar o ritmo musical harmonizado, som e expressão corporal. Trabalhar junto aos alunos a dimensão semântica em sua totalidade possível incentivar os mesmos a ouvir músicas com atenção na canção e na letra. (Juara 63)

Este trabalho é de extrema importância no início da escolarização, principalmente, porque oferece meios de aguçar a audição das crianças valorizando a ampliação do repertório. Em quase todas as respostas que apontam exploração sonora, esta converge para a construção de instrumentos:

Eu procederia de acordo com a situação observada, onde eu estaria incentivando as crianças a cantarem cada vez mais músicas que envolvam os sons das batidas das mãos e outras fontes sonoras. Logicamente, estaria também ensinando as crianças à explorarem sons de inúmeros objetos que eles conhecem, e também poderia estar confeccionando juntamente com eles, aparelhos musicais, e ensinando usá-los nas brincadeiras realizadas por eles. (Terra Nova do Norte 43)

Ao observar as crianças percebi que em suas brincadeiras há música e sons.

Em um trabalho de Educação Musical iria junto com as crianças em suas brincadeiras oportunizá-los a descobrir sons, criar músicas através de instrumentos por elas construídos. (Terra Nova do Norte 48)

Confeccionar juntamente com elas instrumentos musicais de material alternativo como latinha com pedrinhas pandeiro feito de lata de marmelada com tampinhas de garrafa, tambores de latas vazias, etc. (Juara 45)

Incentivaria para o hábito de ouvir músicas com bastante atenção, distinguindo os tons, ritmos, timbres, intensidades diferentes.

Proporia um trabalho de pesquisa a partir das paisagens sonoras, com o objetivo de que percebam as origens dos sons. (Juara 48)

Observei que as crianças tiram sons de qualquer objeto. Portanto seria interessante montar com as crianças uma banda com sucata. (Juína 68)

A construção de instrumentos, além de desenvolver a audição, estimular a imaginação e a pesquisa sonora, possibilita a compreensão de situações acústicas envolvidas na produção sonora. De acordo com Jeandot,

São numerosos e variados os instrumentos musicais que as crianças podem confeccionar sozinha, com a orientação e a ajuda do adulto. . . .

A utilização de instrumentos construídos por elas mesmas desperta-lhes o desejo de explorá-los musicalmente, isto é, de fazer experiências para obter todas as sonoridades possíveis. O resultado sonoro, o prazer da construção também desmistificam o prestígio dos instrumentos prontos, muitas vezes difíceis de adquirir. (Jeandot 1990, 30)

É importante ressaltar que nesta valorização auditiva já são percebidos os professores que estão engajados com as questões da cultura.

Sobre o fazer musical, quero destacar as sugestões de Lino, citado no fascículo. Achei muito importante a fala deste autor sobre paródias musicais (pobríssimo). O conselho é fazer com que as crianças vivenciem músicas que não foram compostas especialmente para elas. O que se sugere é que ampliemos o repertório infantil, colocando a criança em contato com músicas em diferentes estilos, línguas e compositores. Assim, estarei ajudando meu aluno a aceitar e respeitar todo tipo de música. (Terra Nova do Norte 39)

Acho muito importante trabalhar educação musical nas séries iniciais, e algo que considero ainda mais importante que além de trabalhar com canções veiculadas pela mídia é trabalhar com canções regionais. (Juína 73)

O incentivo da professora com a iniciativa musical dos alunos deveria ser, no meu entendimento, o início de futuras atividades musicais na escola. Normalmente, as crianças gostam de cantar e dançar. Os professores devem dar continuidade nesse processo natural das crianças, incentivando-as.

Como as crianças são muito curiosas, esse trabalho musical, a partir das brincadeiras que se observa no recreio, seria um material bastante pertinente para que fosse retomado na sala de aula e melhor sistematizado. A partir desse interesse das crianças por determinadas brincadeiras, e só continuaria em sala, o que iniciaram no recreio. Desta forma eu não perderia o interesse demonstrado e não quebraria o encanto, apenas procuraria aprofundar essa musicalidade latente.

Com as leituras desse fascículo acredito que eu melhoraria minhas aulas de qualquer disciplina, incluindo música nas atividades diárias. (Colider 32)

Seja para valorizar a cultura regional, seja para desenvolver o multiculturalismo e a diminuição do etnocentrismo, os professores estão preocupados com a importância de uma educação crítica, voltada para a diversidade e para a audição consciente.

A apreciação musical, portanto, se embasada em uma pedagogia crítica, não poderá prescindir da riqueza que a contraposição de práticas musicais diversas proporciona, tornando, então, essa diversidade como ponto de partida para a comparação, para o contraste, para a construção de conhecimento musical e musicológico, e para a construção da própria visão de mundo dos alunos, uma vez que não estará dissociada de uma compreensão dos diferentes papéis e valores que a música desempenha na sociedade. (Freire, 2001, 72)

Com essas premissas, provavelmente, os professores já organizam suas atividades preocupados com o desenvolvimento crítico e tolerante dos alunos em relação às diferentes músicas. Isso fica bem claro nas respostas dos professores 73 de Juína e 47 de Juara que ressaltam a importância do professor ter conhecimento em educação musical para poder interagir com os alunos e ajudar a desenvolver seus potenciais.

As crianças quando brincam, principalmente as menores, o fazem sempre cantando, seja músicas do folclore ou aquelas veiculadas pela mídia. À medida em que vão crescendo merecem que se dê uma atenção mais especial às letras, à mensagem que trazem. (Juína 73)

Para se fazer um trabalho de Educação musical é preciso que uma das partes saiba a música corretamente ou a pessoa seja criativa o suficiente para dar ritmo a letra da música que será cantada.

O que geralmente os alunos cantam são músicas do sucesso. Não sabemos se é influência da mídia, mas eles adoram músicas country e romântica. Uma

canção que foi cantada e encenada em nossa escola foi a música "A Pata e seus patinhos" (Xuxa) e no momento que eles cantam, deixam claro que estão vivendo aquela canção. Portanto, podemos concluir que a maioria das músicas tanto infantil ou outras, tende a ser imitada. E a partir da repetição sonora em aparelhos de rádio e TV os alunos se deixam influenciarem tanto que acabam imitando não só a canção, mas também o jeito do artista em sua exibição no palco.

Nas brincadeiras de roda ou outras, não se vê invenção, mas repetição e imitação. Talvez esse jeito de brincar não esteja relacionado a outros lugares do Brasil, mas a nossa realidade é essa.

O trabalho com educação musical exige do professor conhecimento e esperteza para fazer o aluno interagir. Nesse processo de interação fazer com que todos gostem de música. (Juara 47)

O professor 71 de Juína compreende que o conhecimento pode ajudar na prática docente e apresenta uma crítica aos fazeres em sala de aula que podem os alunos ou os tornam desmotivados.

Eu procuraria incentivar mais do que 'podar', pois a meu ver, nós enquanto professores que não temos conhecimento musical muitas vezes não conseguimos incentivar a criatividade apresentada pelos alunos.

Desta forma, com mais conhecimento sobre o assunto, poderei trabalhar cantigas de roda, imitações onomatopaicas, valorizando os sons e ruídos emitidos pelos alunos. (Juína 71)

Esta postura também é criticada pelo professor 72 de Juína.

Cabe ao professor incentivar o aluno a cantar, dançar, tocar instrumentos, imitar as pessoas que mais gostam, pois, hoje na escola os educadores estão abandonando esse lado, na maioria das vezes faz-se somente até o pré. Quando o aluno chega na 1ª série e diante são raras as vezes que acontece esse momento. (Juína 72)

A importância da pesquisa relacionada com o conhecimento do professor é expressa nas respostas dos professores 31 de Colider, 23 e 25 de Terra Nova do Norte.

Estive observando ainda uma brincadeira inventada: "o concurso de gritos". Concorriam gritos mais grossos ou mais finos, mais altos e mais compridos. As descobertas das crianças nas brincadeiras, nessa em particular, ficam expressas nas suas falas " a duração do grito depende da quantidade de ar que você prende na sita 'barriga' "; "ficar forçando a 'garganta'faz ela doer"; "você gritou tão fino que minha 'orelha' está assobiando até agora ".

Um professor para aproveitar essas brincadeiras espontâneas das crianças, precisa de uma formação ampla e diversificada incluindo a concepção de educação musical apresentada neste curso de música, além de conhecimentos sobre anatomia do corpo, aparelho fonador dentre tantos outros. (Colider 31)

A atitude de pesquisa e a orientação das atividades a partir das ações envolvendo as hipóteses das crianças demonstra que este professor tem consciência do seu papel de deflagrador de processos que possibilitam uma melhor aprendizagem, mais autônoma, crítica e consciente.

Procederia da seguinte maneira: primeiro faria várias observações dos tipos de brincadeiras para depois organizá-las, transformando as algazarras em atividades de aprendizagem musical, explorando fontes sonoras, partindo das palmas e etc. dando vários ritmos, compondo novas canções usando o próprio vocabulário, não esquecendo do movimento corporal que é muito importante para o desenvolvimento físico e mental da criança e com certeza essas atividades irão proporcionar às crianças momentos prazerosos e produtivos. (Terra Nova do Norte 23)

Neste relato fica clara a sistematização da observação das brincadeiras infantis.

Preocupado com a motivação das crianças e com o processo de ensino, o professor afirma sua atitude de pesquisa demonstrando organização de seu pensamento e dos procedimentos para proporcionar aprendizagem aos seus alunos.

São inúmeras as possibilidades, só dependerão da faixa etária dos alunos. Dentro das possibilidades explorar pesquisas, envolvendo os pais e a comunidade. Fazer uma coletânea de músicas ou brincadeiras cantadas, comparar as diferentes versões. Criar outras variações, registrar em livretos que poderão ser expostos à visitação dos pais. Oportunizar a criação de materiais alternativos, para acompanhar incentivando a curiosidade e a criatividade dos alunos. (Terra Nova do Norte 25)

O professor 25 de Terra Nova do Norte, além de expor possibilidades de trabalho com a música que promovem reflexão, motivação e criação, sugere a relação com os pais e comunidade numa atitude de pesquisa que parece muito provocadora de busca do conhecimento de todos.

Ainda há respostas que apontam para a transversalidade dos conteúdos ou das linguagens. Elas podem ser exemplificadas com as declarações abaixo:

Oferecendo as crianças uma caixa com vários instrumentos (feitos de sucatas) para brincarem livremente e a partir daí poder, de acordo com andamento ajudá-las na organização desta orquestra.

Propor que façamos um concurso onde cada um cantará a música que mais gosta

Cantar a música com fantoche atrás da janelinha do palco de fantoche. (Juína 45)

Não pude observar crianças na escola mas observei crianças da família brincando. Seis meninas com idades variando entre oito e doze anos. Além das canções e brincadeiras aprendidas nas escolas por exemplo:

Laranja baiana que vive empo,

Galo que canta coro-có-có.

Pinto que pia, piuri-piu-piu.

Moça bonita que faz assim (cada criança faz uma pose enquanto a canção continua).

Entrei num jardim de flores

Não sei quem escolherei

Escolherei a mais

bonita E a ela

enforcarei.

A criança "enforcada", escolhida tomará o lugar da que canta e tudo começa novamente.

A letra da canção não me trouxe muito sentido e como professora de geografia, começaria pedindo a criança que explicasse o motivo da escolha, com o objetivo de desenvolver a capacidade de observação, de argumentação e de posicionar-se diante das próprias escolhas.

Trabalharia o conceito de paisagens incluindo a paisagem musical orientando as crianças a observação do(s) locais, lugares a partir das produções sonoras aí presentes. (Col i der 31)

Essa transversalidade pode estar numa rede muito mais difícil de ser tecida, podendo trazer equívocos para quem não tem segurança nas propostas; mas para a professora observada pelo professor 84 de Juína esta situação ocorreu normalmente.

Pelo que observamos na hora do intervalo (recreio) as crianças gostam muito de correr desordenadamente e bater nos colegas. Dai a idéia de bater, levou aprof. A. A. [nome da professora] a motivar uma banda musical com instrumentos derivados de sucata: tambores, pandeiros, chocalhos, . . . onde tocam e cantam músicas infantis, e agora como está chegando o Natal, músicas natalinas.

Contei essa atividade ou melhor relatei, porque não estou em sala de aula no momento. (Juína 84)

Houve observação, descrição e provavelmente, troca de informações sobre a atividade de uma colega, pelo fato do professor de Juína não estar diretamente envolvido com as crianças. Nesta atitude de pesquisa ele analisou, junto com a colega, que a utilização da energia gasta pelas crianças no recreio poderia ser direcionada para atividades

musicais. Para ambos, estas substituiriam as atividades espontâneas das crianças. Esse é um dos muitos argumentos usados para defender a importância das atividades de música na escola; acredita-se que ao fazê-las as crianças estão canalizando sua energia e com isso, tornando-se mais calmas. Tal como ressalta Beyer (2001, 46) pensando nas atividades de música para a educação infantil, as quais relaciono, também, com os anos iniciais do ensino fundamental, a educação musical na escola está embebida em crenças que definem o seu sentido e a sua trajetória. A canalização das energias da criança através da música é uma delas.

A valorização do ato de criação das crianças foi um elemento bastante destacado pelos professores 75 de Juara, 3, 36, 39 e 40 de Terra Nova do Norte:

Estaria inventando outras brincadeiras, incentivando-as na criação, na composição de novas cantigas. (Juara 75)

Bem sabemos, ou pudemos saber, a partir deste curso, que a criação praticamente é inexistente nas brincadeiras das crianças. Mas, a partir daí, pode se explorar a criação e composição a partir do que elas já sabem e fazem. (Terra Nova do Norte 3)

Procurando fazer uso dos sons que elas produzem para incentivá-las na compreensão de canções infantis. (Terra Nova do Norte 36)

Infelizmente o que se constata nas brincadeiras das crianças são os modismos, ou seja a repetição acrítica de modelos. Minha proposta ao trabalhar com as crianças "educação musical", após ter passado pelas leituras do fascículo de música, é a de buscar desenvolver nelas a liberdade de expressão, valorizando a criação musical. É a de ajudar, dar possibilidades às crianças de criarem, darem nova vida para as músicas e brincadeiras que imitam e aprendem. Tudo o que li e está registrado neste fascículo me servirá de balizadores na hora de planejamento. (Terra Nova do Norte 39)

Inicialmente pediria que elas trouxessem músicas de seu folclore que algumas conhecessem e num trabalho com a classe começaria com a contextualização do verbal das mesmas. Numa etapa posterior começaria a questioná-las sobre a forma como essa música foi elaborada e passaria, então a criar com elas produções sonoras do tipo da que fizemos em cima da história do "pai do mato ". (Terra Nova do Norte 40)

A valorização da criação musical na escola, que tem sido tradicionalmente um espaço de repetição, é muito importante, pois não age só como ferramenta pedagógica, mas como atividade musical de extrema abrangência para o desenvolvimento humano, já que atinge o que é pensado, o que é realizado, o que é ouvido e o que é percebido. Segundo Bernardes,

A criação permite o manipular, o 'por a mão na massa'; constrói-se o aprendizado e o conhecimento é gerado a partir dessa construção. Se a rede de inter-relações é compreendida e realizada, o sentido musical é dado, percebido e flui como que 'naturalmente'. Nesse momento, acredito que se de a compreensão da linguagem musical. (Bernardes 2001, 79)

Dentre todas as respostas consideradas nesta parte, estes foram alguns exemplos que selecionei, pois apresentam clareza e objetividade da linguagem, presença de elaboração própria, pertinência dos pontos respondidos com o conteúdo estudado e transposição da aprendizagem dos conteúdos; portanto abrangendo todos os critérios de avaliação. Eles representam as várias alternativas de trabalho em educação musical que estão contidas nas compreensões dos professores, quando observaram as brincadeiras das crianças.

Exploração sonora valorizando timbres e ampliação do repertório, as diferenças culturais e a construção de instrumentos, a livre expressão sugerindo motivação, ludismo e criação, o resgate e a valorização da tradição musical e ainda, o trabalho com diferentes linguagens e conteúdos de várias naturezas são os principais caminhos apontados pelos professores na ampla gama de possibilidades de trabalhos que podem ser realizados a partir das brincadeiras dos seus alunos. Todas essas alternativas demonstram análises feitas pelos professores a respeito da prática de ensino de música a partir dos seus saberes pedagógicos-musicais. No centro desses saberes está a necessidade do ato de fazer música,

preocupada com uma didática específica apoiando um ensino que deseja favorecer a compreensão musical das crianças.

1.3.3. Tarefa de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental

Certamente, foi esta tarefa, de caráter dissertativo e individual, a decisiva para localizar os professores que estavam dispostos a cumprir com todos os requisitos do programa de EMUSAD. A falta de entrega desta 3ª tarefa nas primeiras chamadas, inclusive com aquela tentativa frustrada perante o professor que me atendeu com animosidade, fez-me examinar as possíveis causas daquele desencontro desagradável, tentando compreender o acontecido, como também, a recusa implícita que estava no ato de alguns professores não enviarem trabalhos corretamente.

Considerando pela organização do curso devo reconhecer que houve mesmo problemas de atraso, desde a entrega do material e das correspondências, até o esclarecimento da sistemática da avaliação para os professores, fatos que devem ter provocado neles desânimo para continuar fazendo as tarefas. Pode ser, também, que a descrição da tarefa tivesse mal formulada e que, por isso, os professores não a entenderam. Neste caso, creio que o maior equívoco ficou por conta dos títulos que dei às tarefas, principalmente, os das duas tarefas escritas - natureza reflexiva sobre o estudo realizado e natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental. Os títulos podem ter contribuído para a não observância da entrega de todas as tarefas pelos professores por causa da complexidade de suas formulações. Eles marcaram uma situação de confusão que eu só pude identificar depois, quando houve as solicitações das tarefas pendentes.

Por outro lado, a formulação da tarefa poderia não estar atrapalhando o entendimento, e mesmo assim, estar fora da expectativa de realização, por parte de muitos professores, por esses não estarem acostumados a realizar atividades com as características solicitadas, principalmente, no que se refere à auto-avaliação. Este item apresenta complexidade porque avaliar o próprio trabalho, ser objetivo com si próprio é um ato mais difícil de fazer, do que com outro(s). A auto-avaliação depende de um hábito reflexivo sobre a própria prática de estudante, como se inteirou com o objeto de estudo, com as pessoas envolvidas no processo de ensino, como foi o aprendizado e o que poderia ter sido melhor. Exteriorizar através da escrita uma concepção, um conceito, também, não é uma tarefa fácil e os professores têm consciência do peso que a profissão acarreta quando se trata da comunicação escrita. A sociedade, de um modo geral, não tem complacência dos professores quando critica as suas falhas.

Outra possibilidade para responder à rejeição de fazer a tarefa seria a indisposição individual para realizar muitas obrigações diferentes solicitadas num mesmo curso. Inclusive, pode ser este o motivo do pequeno entrevero entre o professor que reagiu negativamente à cobrança da tarefa e eu. Entendo que esta situação é normal porque, como seres humanos, estamos sujeitos às idiosincrasias e descontroles que podem trazer algum desequilíbrio interpessoal em momentos de nossa vida. Mas, teria o grupo toda esta predisposição contrária para realizar as obrigações? Teria um grupo deixado-se influenciar por uma atitude de um indivíduo e, por esta razão, persistido na não observância da solicitação?

Não descarto a possibilidade de, talvez, a resistência estar mesmo ligada às questões individuais ou a uma parte daquele pequeno grupo de professores. Ao reagir contra a minha solicitação, individualmente e em grupo, haveria uma forma de dizer não aos problemas da profissão, do curso e, certamente, a outros, ligados ao CLEB como um

todo, ou às condições de estudante-trabalhador, as quais já estariam incomodando por muito tempo. No entanto, apesar do retardamento do envio das tarefas exigidas, o conjunto dos professores em todos os pólos, demonstrou ter superado as dificuldades ao enviar as tarefas sem maiores problemas depois que estas foram solicitadas de forma extemporânea.

É certo que só posso elaborar hipóteses e ter mais confiança em algumas do que em outras. Penso que a maioria dos professores respondeu ao meu chamado de maneira positiva porque considerou a importância do trabalho de educação musical para suas vidas profissionais. Vejo, também, que a maioria dos professores pode ter encontrado no meu chamado personalizado o aconchego pessoal que é necessário numa relação de ensino, e, que na educação a distancia, fica um pouco dificultado¹⁰.

É provável, no entanto, que, diante das situações críticas diárias do trabalho, da vida, de acesso à informação e à formação contínua a maioria dos professores já tivesse adquirido certa acomodação, não conseguindo reagir negativamente ao que considerassem distante do seu cotidiano e de seus problemas (eu e a educação musical, talvez, neste aspecto, fossemos semelhantes para eles). Pode ser também, que a maioria dos professores tivesse alcançado um nível de maturidade que os fizesse superar os problemas e a enfrentar os desafios, sabendo que estava em jogo uma parte importante de suas formações. Essa maturidade implica na autonomia, numa disposição de estudar e realizar atividades, condição muito importante na educação a distância, já que nesta, cada um administra as suas atividades de estudo de acordo com seu desejo e sua necessidade (Nunes 2001, Mendonça 1993, Sherry 1999).

As tarefas não devem ter sido enviadas pelos professores na data prevista, pelo motivo óbvio da exiguidade de tempo. Tendo este sido alargado, a possibilidade de

¹⁰ A esse respeito ouvi de vários professores que eu havia quebrado uma barreira muito grande entre professor-autor/orientador e professor-estudante no CLEB, fazendo os atendimentos eu mesma, indo aos locais e mantendo contatos diretos com as pessoas.

continuidade dos estudos foi bastante motivadora, movimentando os professores que desejavam mesmo chegar ao final do curso.

Nas 279 respostas diferentes obtidas na reflexão escrita da 3ª tarefa houve uma certa frequência de ocorrência, que embora não sendo possível ser apontada com a exatidão numérica, mostra determinados assuntos que puderam ser agrupados de acordo com as similaridades ou com a natureza das questões observadas.

Passo a seguir a comentar os sub-itens surgidos a partir de cada item deflagrador da organização das respostas, tentando com isso, observá-los como categorias de análise criadas a partir de seus enunciados. Em outras palavras, o item deflagrador "Auto-avaliação enquanto aluno do curso 'Música'" teve na organização das respostas três sub-itens: estado de dificuldade, estado de revelação e estado de recompensa. Observando estes sub-itens pude verificar que o item deflagrador tinha gerado respostas que relataram sobre o impacto causado pelo programa de EMUSAD. Passei, então, a tratar os sub-itens como as categorias 1) impacto de dificuldade; 2) impacto de revelação; 3) impacto de recompensa.

Da mesma forma, o item "Principais questionamentos e dúvidas" teve seis sub-itens, quanto à realização e/ou compreensão das atividades, quanto à realização da aula de música na escola, quanto às condições do estudo, quanto ao caráter do curso, quanto à metodologia do curso, quanto ao próprio conhecimento. Na organização de categorias de análise verifiquei que todos os sub-itens eram questões de diferentes naturezas, teórico-epistemológica, metodológica, organizacional ou musical, sobre 1) realização e/ou compreensão das atividades; 2) realização da aula de música na escola; 3) condições de estudo; 4) caráter do curso; 5) metodologia do curso; 6) próprio conhecimento.

A "Influência do curso 'Música' na trajetória docente do professor" pode ser dividida nos seguintes sub-itens: influência na melhoria da prática, na indicação de como

fazer, na orientação de outras atividades escolares, na compreensão de um sentido para a educação musical, na aquisição de conhecimentos específicos, e ainda, o sub-item houve pouca influência. Assim, observei as respostas e os sub-itens concluindo que os professores apontaram, como influencias, situações na ação e/ou na interpretação para: 1) melhoria da prática; 2) indicação de como fazer; 3) orientação de outras atividades escolares; 4) compreensão de um sentido para a educação musical; 5) aquisição de conhecimentos específicos; 6) houve pouca influência.

Já a "Concepção do professor a respeito de educação musical para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental" valoriza a educação musical em sub-itens que explicam o motivo de tal consideração: considera a sua importância porque ultrapassa uma visão antiga, ou porque está relacionada ao desenvolvimento geral da criança, ou porque está relacionada com o desenvolvimento musical, ou porque aponta para a utilidade da música, ou porque aponta para a condição de professor, ou porque tem uma visão romântica da música. O item resume-se então, em considerações sobre a importância da educação musical porque 1) muda uma visão antiga; 2) está relacionada ao desenvolvimento geral da criança; 3) está relacionada com o desenvolvimento musical; 4) está relacionada ao processo didático; 5) propõe um outra condição para ser professor; 6) ajuda a permanecer um tipo de visão.

Auto-avaliação enquanto aluno(a) do curso "Música"

Como já disse anteriormente, há muitas respostas parecidas fazendo notar que houve discussão em grupo sobre todos os pontos do curso, inclusive do que seria respondido em cada questão da avaliação da aprendizagem, por cada professor. Talvez neste caso, tenha havido pouca autoria. Outra possibilidade é que, com exceção das respostas exatamente iguais, tenha havido um consenso entre os professores, fato que demonstra maioria para muitas idéias veiculadas nos relatos. Uma delas é a problemática

encontrada no curso, que para muitos professores foi considerado difícil. A outra é a relação da educação musical como "matéria inédita", disciplina nunca antes estudada que ao ser revelada, trouxe surpresa e empolgação. Também houve a situação em que os professores sentiram-se recompensados pelos ganhos obtidos com o curso "Música". Essas situações são estados em que encontraram-se os professores durante os estudos, impactos que foram causados pelo curso "Música", na pesquisa, o programa de EMUSAD.

1) Impacto de dificuldade

Encontrei essa categoria observando que muitas respostas desabafaram um mal estar perante a correria vivenciada no curso, já que ele foi muito curto e, mesmo assim, manteve certas exigências que não foram consideradas fáceis pelos professores. No impedimento de apresentar todo o grande volume das respostas, muitas das quais, de conteúdo igual ou semelhante, dou a conhecer alguns exemplos que transmitem claramente as idéias que formularam as categorias identificadas. Este procedimento será repetido em todos os itens, até o final desta parte, com exceção das situações com pouca recorrência.

O estudo foi tumultuado, não houve muito tempo para uma reflexão mais profunda mas aprendi muito com o estudo e o fazer das tarefas. (Colider 4)

O meu desenvolvimento foi um pouco difícil, só ainda estou proceguindo porque sou persistente, pois onde moro só tem eu fazendo este curso, e não tem ninguém para tirar duvida uns com os outros. Por isso digo que não fui totalmente bem, mas para mim até onde concegi ir foi legal me trauce grande estímulo de espiritualidade. (Colider 37)

A minha participação no curso foi razoável, poderia ter sido melhor. (Diamantino 13)

Enquanto aluna do curso de música, tive pouco desenvolvimento, assim de momento gostei muito que fiquei bastante empolgada após a explicação, então a partir daí vi que não é tão difícil, ainda porque tenho algumas noções. (Juara 62)

Tive várias dificuldades na compreensão do conteúdo. Na aula presencial aprendi muita coisa, mas não totalmente. (Juína 11)

A minha compreensão do conteúdo foi com várias dificuldades. Na parte presencial aprendi muitas coisas sobre a música, mas não a totalidade. (Juína 12)

Encontrei muitas dificuldades por não conhecer nada de música antes, a não ser cantar de forma que sai a voz sem ser reeducada, portanto para me identificar com esta atividade tive algumas barreiras, mas estão quase superadas, senti a importância de conhecer as atividades musicais. (Terra Nova do Norte 10)

O desenvolvimento nos estudos do curso de Música foi bastante difícil e duvidoso, pois é uma matéria inédita cuja não é vista em nenhum curso profissionalizante. (Terra Nova do Norte 14)

O meu desenvolvimento durante o estudo do fascículo de música foi razoável, pois primeiramente para mim foi uma decepção, com o decorrer dos estudos ao aceitar e entender a intenção real do fascículo que eu pude ao poucos melhorar. (Terra Nova do Norte 44)

Alem dessas respostas, tal como pode ser verificado nos exemplos abaixo, há outras que declaram a situação sendo difícil ou desinteressante, somente no começo do curso ou que relatam que houve esforço para realizar as tarefas que foram difíceis.

No começo, estranhei, mais ao continuar a leitura fui me adaptando. Conhecia somente os ritmos das músicas da Eliana, Xuxa, balão mágico. Fiquei contente de conhecer outros ritmos de música infantil como altura, andamento, composição duração, forma, improvisação, intensidade, motivo, ostinato, paisagem sonora, parâmetros, ritmo, rondo, tema e timbre. (Juína 51)

Quando iniciei o curso senti-me muito desanimada, pois a primeira impressão não alcançou minhas expectativas. Quando comecei a ler eu entendia o que eu estava lendo, mas para responder as perguntas eu não entendia o que você esta perguntando, eu não entendia a pergunta. (Terra Nova do Norte 26)

*Quando abriu inscrição para o "Curso de Música ", confesso que estava esperando aquela coisa tradicional, como por exemplo uma coletânea de músicas infantil associada a uma metodologia de trabalho. Ao me deparar com o material impresso "Fascículo de Música ", entrei em choque, pois ao folheá-lo, logo percebi que este era contrário a todas as minhas expectativas. Então me rebelei. Como não sou muito ligada à música, abandonei, deixei de lado o material. Porém, minha consciência me cobrava que retomasse as leituras. No contato diário com outros colegas cursistas, alguns reclamavam do material, outros elogiavam tecendo comentários riquíssimos sobre suas leituras, suas descobertas, emoções. Então **me decidi¹ a enfrentar o desafio**. O conteúdo do fascículo, na medida que fui lendo, deixou de ser o bicho papão. Retomei minhas leituras e fui mergulhando cada vez mais nas aventuras que este me proporcionou. Aventura sim, recheada de teoria, a qual considero muito importante. As tarefas apresentadas em cada capítulo me proporcionaram momentos desafiadores, pois tive que rever meus conceitos de música... (Terra Nova do Norte 39)*

De maneira direta essas respostas demonstram que houve dificuldade no curso, independente do aproveitamento. No entanto, houve respostas que indicam a situação de aperto atribuindo-a, principalmente aos motivos organizacionais, tais como um atendimento presencial somente, falta de material, tempo escasso oferecido para o estudo ou falta de disponibilidade de especialista para a orientação.

Apesar de ser com pouco tempo, devido muito trabalho, por esse motivo senti que poderia ter sido melhor, pois por causa da falta de tempo, fiz as leituras muito corridas. (Colider 3)

A minha participação no estudo do fascículo de música foi boa. Poderia ser melhor, porem faltou tempo disponível pois estamos em época de orientação dos acadêmicos para o Seminário de Linguagem. Eu li o fascículo porém faltou voltas as leituras, mas deu para compreender a importância desses conhecimentos para ser aplicados em sala de aula. Sempre trabalhei a musica em sala de aula (Diamantino 11)

Quanto ao meu desempenho acredito que foi um tanto atropelado, pois o curso aconteceu em um período meio tumultuado e não pude me dedicar o tanto quanto gostaria sobre o material. Pretendo rever todo o material novamente. (Juara 10)

Foi muito difícil, pois como era final de ano, fazendo o fechamento de diários e fichas individuais dos alunos, isto prejudicou, sem contar com a falta de experiência no tocante a música. (Juína 93)

Meu desenvolvimento foi satisfatório, sei que dependia de uma maior pesquisa de minha parte, mas por falta de material e principalmente de tempo, ficou um tanto falho. (Juína 94)

Achei o curso interessante, porém como aluna senti falta do professor/instrutor, só a aula presencial não foi o suficiente, pois não tenho conhecimento de música e necessito de acompanhamento. (Terra Nova do Norte 30)

Como aluna sou relapsa, não consigo coordenar meu tempo tendo-o como meu principal rival. (Colider 31)

Tal como no depoimento acima, ainda com muitas ocorrências, houve professores que colocaram em si no seu jeito de aprender a responsabilidade pela dificuldade sentida.

Por mais que eu tenha esforçado para compreender os conceitos musicais apresentados no fascículo, estes ainda estão um tanto obscuro para mim ...

Reconheço minhas limitações para com a música, sei que não contemplei a vossa expectativa, pesso desculpa e desejo-lhe um feliz natal e um ano novo repleto de felicidades. (Col i der 14)

Enquanto aluna do curso de música meu desenvolvimento foi bastante lento, pois nunca estudei música e não tenho ouvido musical. (Diamantino 22)

Não tenho grande conhecimento relacionado a música. (Juara 63)

Meu desenvolvimento foi com muita dificuldade devido nunca ter passado por uma experiência parecida, devido a falta de educação musica, pois preciso saber ouvir. Reunimos várias vezes para discutirmos o assunto e encontramos várias dúvidas. Juína 6)

Por sermos iniciantes no referido assunto foi de difícil entendimento. (Juína 89)

Serei franca ao que vou dizer, meu desenvolvimento poderia ter sido melhor se estivesse estudado mais, buscado mai s fonte. (Terra Nova do Norte 1)

Enquanto aluna do curso de Música meu desenvolvimento nos estudos foi insuficiente porque a gente não entende sobre música, embora eu tenha me esforçado, ficou muita coisa pendente. (Terra Nova do Norte 18)

As respostas permitem observar que houve um grande número de professores que sentiram dificuldade no curso, e que possível complexidade deve ser observada e desvendada com atenção. Ao mesmo tempo, as respostas que tomam para si a responsabilidade de um fracasso chamam a atenção para uma lógica existente no pensamento de professores que provavelmente, deve ter origem nas relações mantidas entre docentes e alunos. Se os conteúdos apresentam-se indecifráveis havendo barreira entre o conhecimento e o aluno, este, submisso se aceita incapaz, enquanto o professor isenta-se de seu papel facilitador no desenvolvimento do aluno, pois este é "inabilitado", sendo excluído. Essa dinâmica pode ter sido transportada para a situação do curso "Música" em que os professores tornaram-se alunos e encontraram-se em dificuldades, tomando para si toda a carga negativa do estudo, tal como, provavelmente, atribuem os seus alunos. Paulo Freire explica essa dinâmica:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. (Freire 1996, 92)

2) Impacto de revelação

Esta categoria emergiu a partir dos relatos, de certa forma, deslumbrados, que descreveram uma situação reflexiva de descoberta dos professores após o curso "Música". As descobertas referem-se à importância da música em suas vidas, a compreensão de que a música pode ser feita por todas as pessoas em diferentes maneiras e que requer atenção e conhecimento.

O curso de música foi para mim de um aprendizado enorme, pois fazer música não é aquela com todos os ritmos ordenados sim aquela que é construída com erros e acertos principalmente, uma construção própria com instrumentos que estão ao alcance ou confeccionados por você mesmo. ... não é cantar por cantar. (Colider 35)

O curso de música para mim foi uma surpresa. Pois lendo o fascículo e com a aula presencial aprendi a utilidade da música e foi interessante saber que o ritmo possui um pulso. (Juara 8)

Para mim este primeiro curso de música foi uma grande surpresa em descobrir que nós podemos compor, somos acostumados a cantar e ensinar a cantar músicas já compostas por outros compositores. Este curso foi uma surpresa para mim onde descobre que precisamos ter muito cuidados para aprender música. Basta nós utilizar a observação. (Juara 9)

Foi uma surpresa descobrir que a gente também pode compor.

Embora acostumados somente a cantar o que está pronto e inverter esta situação exige certas técnicas simples mas que envolve desempenho.

A surpresa ainda maior foi descobrir que precisamos ter certos cuidados para aprender música. Um desses é a observação. (Juara 10)

Este curso foi para mim uma grande novidade pois acostumada a pensar que a música era produzida somente para cantar o que alguém gravou ou alegrar a vida. Nunca tinha pensado na importância dela enquanto compositora, não havia dado importância para a existência das notas musicais, dos diferentes sons, barulhos, alturas e fiquei surpreendida ao saber que todo ritmo podemos perceber pelo pulso.

Fiquei surpresa em saber que também temos domínio para podermos nos expressar através da música. (Juara 12)

Este curso me ajudou a perceber o quanto eu preciso aprender música. (Terra Nova do Norte 19)

Após a leitura individual depois em grupos, fui descobrindo o valor da música. (Diamantino 16)

O curso de música foi muito interessante, percebi a preparação que devemos ter antes de começar o dia, os andados com nossa voz. (Diamantino 20)

Através de leitura do fascículo e atenção nas instruções do CD, consegui compreender e obter conhecimentos sobre música de que não tinha que existisse. (Juara 39)

A avaliação que eu faço como aluno do curso de música é a de que eu aprendi algumas coisas importantes a respeito da mesma, pois sempre me achei incapaz de cantar perante meus alunos, pois não tenho tom e nem voz adequada para isto. (Juína 43)

Ao iniciar meus estudos no curso de música, inicialmente fiquei confusa, pois ao observar o fascículo percebi que não era aquilo que eu estava esperando, pois para mim, música era copiar as letras e cantar, imitando os cantores. Abandonei o fascículo por alguns tempos, mas ao sentir que se aproximava o dia da parte presencial do curso comecei a lê-lo e a gostar muito do mesmo. ...jamais havia tido um trabalho que me desse a compreensão que tive a partir dos estudos desse fascículo, com o acompanhamento do CD, da fita e do encontro presencial. (Terra Nova do Norte 40)

Após os estudos que realizei no fascículo de música constatei que o mesmo, pode abrir novos horizontes sobre a música, principalmente no que tange aos inúmeros sons das mais diversas fontes sonoras. (Terra Nova do Norte 41)

O curso de música me ensinou que com poucos objetos e sons se faz música. Antes pensava que para fazer música usaria instrumentos musicais, aqueles que são difíceis adquiri-los. (Colider 34)

A avaliação que faço referente ao estudo de música foi de grande valia para mim, pois tive uma ótima visão sobre as atividades básicas, que devemos ter em sala de aula sobre canções, brincadeiras, criação de músicas, através de textos lidos e escritos. (Juína 55)

Sinto que meu desenvolvimento foi construtivo pois percebi que posso produzir som com objetos que existem em nosso meio. (Juína 64)

Enquanto aluna do curso de música, me senti privilegiada por ter essa oportunidade, pois, obtive uma grande conhecimento. ... não tinha a concepção de que o nosso corpo é um instrumento musical. (Terra Nova do Norte 64)

O curso foi de fundamental importância para minha formação pessoal e profissional. ... apesar de amar a música, nunca tive oportunidade de participar de um curso de música. (Terra Nova do Norte 65)

Essas respostas corroboram a minha defesa de que há necessidade de o educador musical reunir seus esforços junto aos professores das séries iniciais instigando-os à curiosidade para o estudo da música, de forma que sintam-se gratificados de conhecê-la e sejam estimulados a continuar permanentemente aprendendo. Evocando novamente Paulo Freire,

É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (Freire 1996, 134)

3) Impacto de recompensa.

Há nesta categoria uma certa continuidade dos tópicos anteriores porque a dificuldade do curso e o desvelamento da educação musical, embora não apareçam muito explícitos nos relatos agrupados aqui, mostram-se implícitos nas referências dos professores sobre a realização do curso. Por isso atribui ao enunciado a situação de recompensa, pois há nas narrações a impressão de proveito e ou prazer tidos após a "descoberta".

Os benefícios apontados podem ser conferidos em alguns exemplos abaixo se referindo a diferentes tipos de ganhos.

- Ganhos enfatizando o aspecto pessoal

O curso foi muito bom para mim, pois eu não entendia nada de música hoje posso dizer que já entendo um pouquinho das músicas e dos instrumentos.

Eu ouvia música por ouvir, não dava muita importância, hoje posso dizer que consigo observar a melodia, sua letra e o instrumento que está tocando. (Colider21)

Para mim o curso foi muito bom, aprendi que para fazer música não é apenas tocá-las com instrumentos eletrônicos e sim com um simples chocalho de pedrinhas ou instrumentos confeccionados por nós e até mesmo pelas crianças. (Colider 33)

Quanto ao meu desempenho foi bom. . . . consegui entender melhor o objetivo do curso. (Diamantino 5)

Sinto que tive um desenvolvimento ótimo como aluna do curso, pois antes de fazê-lo não entendia nada sobre música. Com a participação coletiva, percebi que fui construindo conhecimentos de todos os seguimentos e processos musicais. (Juína 14)

O meu desenvolvimento continua acontecendo todos os dias, teve início com a lei (ura do fascículo e as experiências com colegas da escola, a cada dia sinto o desejo de me aperfeiçoar cada dia mais. (Juína 35)

Foi e é de grande importância a música dentro da Linguagem, mesmo sabendo disso nunca tinha feito minhas reflexões sobre o assunto. (Juína 92)

Apesar de ter sido bastante limitado o tempo destinado aos estudos referentes à música, mas contando com meus esforços para a realização dos estudos, posso afirmar que este estudo foi extremamente importante e de grande valor, tanto para o meu próprio conhecimento como para o meu fazer pedagógico. (Juara 48)

Considerando que eu nunca sequer havia pensado em produzir canções inéditas, quanto mais tirar sons de instrumentos inusitados como vagens secaws, afirmo que consegui desenvolver os estudos de forma adequada, conseguindo bons resultados na criação dos instrumentos e realização das atividades propostas. (Terra Nova do Norte 33)

O meu desenvolvimento em situação básica de uma aluna que não teve nenhum contato maior em estudar música foi descobrir o som da minha voz, saber ouvir os sons e como uma etapa mais de desenvolvimento para meu currículo, principalmente para com sala de aula. (Terra Nova do Norte 63)

- Ganhos na forma de ver a música e o seu ensino

Penso que se nós colocarmos em prática pelo menos parte do que aprendemos será um grande avanço para a música enquanto linguagem. (Diamantino 15)

consegui uma ótima compreensão sobre música, adquirindo assim uma gama de informações à respeito do trabalho com música na sala de aula. (Juara 48)

Enquanto aluna fiz a leitura do material, ouvi algumas vezes o CD, porem achei o material um tanto complexo.

Achei de suma importância esse aprofundamento sobre a educação musical. Através desse estudo pude perceber que em minha prática pedagógica, rara às vezes incluía a música, achava que ela só exercia a descontração e não a via como um momento rico para conhecer melhor o aluno. (Juara 14)

O curso de música, para mim foi de muita importância, pois adquiri novos conhecimentos, principalmente sobre música. Onde vai me auxiliar na minha prática pedagógica. (Terra Nova do Norte 54)

Enquanto aluna do curso de música, tive pouco desenvolvimento, assim de momento gostei muito, e fiquei muito impolgada após a explicação. Então a partir daí vi que não é tão difícil, ainda porque tenho algumas noções. (Juara 58)

Com o encontro obtive um entendimento esclarecedor, pois percebi que posso trabalhar muito com o meu aluno, pois o material é de fácil acesso, isto é, podemos usar materiais recicláveis. (Diamantino 7)

A princípio, quando nos foi colocado que tínhamos a oportunidade da realização do curso de música, ficamos animados,; mas por outro lado, esta animação deu lugar a um outro tipo de reação, quando recebemos o material impresso; primeiro, porque imaginava que o que iríamos aprender, é justamente, o que foi desmitificado neste material . . .

Ou seja, imaginei que tínhamos um curso para "aprender" músicas, para "ensinar" para as crianças; em segundo lugar, que não conseguia me sentir "atraída" pelo material para estudá-lo, justamente pelo fato de que aquilo que acreditava ser bom, aquilo que fazia enquanto professora, não mais era o ideal....

Enfim, este curso foi muito importante para mim, trouxe muitas informações, mudou meus conceitos sobre o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental. (Terra Nova do Norte 3)

Ao assistir a aula presencial passei a ver o ensino de música de outra maneira (Terra Nova do Norte 47)

A partir deste curso eu passei a entender melhor e adquirir mais experiência com a educação musical, pois muitas vezes nós temos os instrumentos em nossas escolas e não sabemos como utilizar, agora tenho mais conhecimento. (Juína 61)

O curso foi proveitoso, porque de agora em diante, presto mais atenção e aproveito a música e o texto para envolver o aluno com a história de cada música. (Colider 23)

Estudei o fascículo, foi de grande aproveitamento, gostaria que tivesse mais atividades práticas com a professora para poder melhor tirar as dúvidas para realização das atividades. (Juara 39)

- Ganhos nos processos de ensino

A minha auto-avaliação enquanto aluna do curso música foi ótima.

Este trabalho foi tão bacana que realizei com meus alunos de pré e o resultado foi fantástico.

No início os alunos só riam mas depois fizemos a dramatização de uma música com o uso dos instrumentos citados no repasse. (Diamantino 15)

Para mim a música foi muito importante no desenvolvimento com os trabalhos da sala de aula. Tive um grande desempenho ao trabalhar a música com as crianças e em me interessar mais por ela. (Juara 51)

Pensei sim, que seria idêntico a outros cursos de música para professores das séries iniciais, onde se aprendem músicas infantis e específicas para trabalhar conteúdos e brincadeiras com as crianças destas séries. E não, que fosse aprofundar nos conceitos musicais, como aconteceu.

Não estou dizendo com isto, que o conteúdo não foi interessante, pelo contrário, creio que atingiu seus objetivos, quando me fez perceber que, apesar de diferente daquilo que imaginava, o curso de música trouxe conteúdos práticos, que podem ser trabalhados com as crianças das séries iniciais, como eu esperava. (Diamantino 24)

Foi importante para mim esse curso - embora ainda me sinta analfabeta musicalmente - pois me abriu possibilidades de compreender melhor alguns conceitos até então desconhecidos e que me possibilitaram realizar algo diferente com meus alunos. (Ju'ma. 71)

- Ganhos gerais, obtidos pelos esforços de estudo

Apesar da correria e do pouco tempo sentimos que é muito importante e necessário entendermos um pouco de música. (Juara 2)

Devido o tempo ser muito corrido para a realização do mesmo sentimos que foi muito importante. (Juara 40)

O curso de música aconteceu em um período onde eu estava com muitas atividades de outros cursos para desenvolver, porém, com muitas dificuldades, avancei. (Juara 21)

Devido ao meu pouco conhecimento em relação a música, durante o desenvolvimento nos estudos senti dificuldades, mas conforme fui me inteirando com as atividades propostas a serem desenvolvidas consegui tirar minhas dúvidas, das quais não foram poucas e chegar a compreensão do assunto. (Juara 32)

A minha participação no estudo de música foi muito boa. Sei que seria melhor se eu tivesse um pouco de conhecimento anterior do que obtive através do curso de música. (Diamantino 10)

Durante meus estudos, embora sendo bastante corrido devido o acúmulo de afazeres (trabalho, estudo, etc), vejo que tive um desenvolvimento satisfatório em relação a música. (Terra Nova do Norte 45)

O meu desenvolvimento no curso de música foi bom e participativo, poderia ter sido melhor se tivéssemos mais horas disponíveis para praticar todas as teorias que vimos, ouvimos e aprendemos algumas. (Juína 82)

Mesmo com muitas dificuldades devido ao acúmulo de atividades, foi bom pois era um momento de estudo do qual nos distraímos. (Colider 29)

Principais questionamentos e dúvidas

Houve seis situações diferentes que puderam abranger a organização das respostas e determinaram questões merecedoras de esclarecimentos ou suscitadoras de discussão de diferentes naturezas - teórico-epistemológica, metodológica, organizacional ou musical. Estas questões são sobre: 1) realização e/ou compreensão das atividades; 2) realização da aula de música na escola; 3) condições de estudo; 4) caráter do programa; 5) metodologia do curso; 6) próprio conhecimento.

1) Realização e/ou compreensão das atividades

Esta questão foi a que mais acumulou respostas, sendo que está diretamente relacionada com o foco do curso, ou seja, aos aspectos relativos ao fazer musical dos professores. Os pontos indicados perpassam praticamente, todo o conteúdo musical do curso, além de apontar problemas com os materiais. Alguns exemplos podem ser citados.

Minhas dúvidas, geram em torno de uma melhor exemplificação entre o item Ação e Compreensão, pois tenho dúvidas entre a definição de o que é ostinato e pulso. (Colider 44)

As principais dificuldades encontradas derivaram pelo não entendimento de minha parte das particularidades e conceitos técnicos da atividade musical. (Colider 14)

Os principais questionamentos e dúvidas que tive foram a identificação das notas em músicas cantadas por outros como também nos timbres das mesmas. (Colider 5)

Os meus principais questionamentos são a respeito da idéia musical que não ficou muito clara para mim e também ainda confundo altura, duração e intensidade não consegui na realidade definir o significado de cada uma delas e como reconhecer na música. Além desses com certeza surgiram outros que só serão sanados com um pouco mais de estudo. (Colider 17)

Nesta avaliação fiquei com algumas dúvidas, dentre as quais cito: Questão II¹ - não sei se consideram as vozes como instrumentos musicais; Questão IV - achei muito difícil responder essa questão e isso que cantei em coral por muito tempo); fiquei entre duas e três alturas diferentes entre os tenores, mas não tenho certeza. (Colider 32)

O vocabulário, mesmo recorrendo ao glossário tive dificuldade em assimilar. (Juína 69)

Quanto ao tom e ritmo. (Juína 35)

Os questionamentos e dúvidas que tenho em relação a música são as notas musicais, o pulso, o ritmo dentro da mesma. (Juína 88)

Tenho muitas dúvidas quanto as notas musicais, pulso e o ritmo. (Juína 92)

Encontrei muitas dificuldades para distinguir os sons, mas associo isso à falta de treino, ou seja, é preciso educar os ouvidos, para aguçar melhor os sons. (Juína 10)

Meus questionamentos foram sobre os tipos de instrumentos, pois alguns deles eu não conhecia. Minhas duvidas foram sobre os tipos de sons que cada instrumento produz. Acredito que com um estudo mais profundo, venho compreender melhor os instrumentos e os sons que os mesmos produzem. (Juína 53)

A minha grande duvida foi diante das formulas musicais, pois diante de um grande numero de pessoas no grupo senti que estive meio distante da montagem. Deixo também um questionamento sobre timbre e som. (Juína 64)

Quanto ao material é muito complexo e subjetivo para um iniciante, não possibilita uma compreensão mais clara e aprofundada que acredito que o curso requer. Este é o meu ponto de vista, ou seja de um aluno leigo que pouco conhece sobre o assunto e apenas expressei o sentimento que tive ao ler o material. (Juara 18)

Enquanto a realização das atividades tive dúvidas e dificuldades, me senti insegura nas respostas e com a preocupação de fazer o melhor possível e aperfeiçoar minha prática este curso veio a calhar pois achei muito interessante, aprendi muito e apesar de ter dúvidas em identificar os sons dos instrumentos achei interessante as variedades de fontes sonoras existentes. (Juara 12)

Minhas duvidas foram sobre os tons musicais e as vezes as notas. (Juara 56)

Tive duvidas sobre tom de voz na identificação das notas, então senti falta de uma orientação maior. (Juara 39)

¹ ' As questões que o professor se refere são da 2ª atividade de avaliação - de Natureza Reflexiva sobre o Estudo Realizado.

Ainda tenho muita dificuldade para distinguir as origens dos sons tocado em música (Juara 60)

Surgiram muitas dúvidas, durante os estudos, pelo fato de não ter muito contato com música (instrumento). As principais foram em relação ao pulso, conseguir entrar no ritmo da música.

Falta de conhecimento sobre as notas musicais (pois o ouvido não foi educado para a música). (Terra Nova do Norte 65)

Como explicitarei na atividade anterior por não ter conhecimento e compreensão sobre o assunto achei meio complicado a compreensão das alturas das notas musicais, também não consegui distinguir as notas musicais. (Terra Nova do Norte 8)

Não sei diferenciar as notas musicais. Descobrir os sons. (Terra Nova do Norte 37)

A dúvida principal em questionamento, surge gerando a descoberta sobre qual instrumento musical deve ser usado no acompanhamento das canções. (Terra Nova do Norte 17)

As dificuldades apontadas pelos professores com as notas e alturas musicais parecem dominar a lista de questões e com isso, confirmar a dificuldade de elaboração dos conceitos em música sistematizados na idade adulta. Neste caso, é importante ressaltar as várias disciplinas que sustentam o entendimento dos fenômenos na educação musical. A questão específica da noção de altura tem sido estudada pela psicologia da música havendo um pensamento geral sobre o desenvolvimento musical maior que acontece nos primeiros anos de vida da pessoa.

É interessante notar que na 2ª avaliação - de natureza reflexiva sobre o estudo realizado, as respostas que obtiveram maior número de erros ou questões em branco também são relativas ao parâmetro altura. Este fato confirma a necessidade de um trabalho mais aprofundado no assunto que faça extrapolar o nível de percepção e chegar a uma compreensão do fenômeno.

Os problemas tidos com os materiais, embora não sejam numericamente significativos representam alertas sobre a escolha e elaboração de materiais que merecem

ser notados, pois constituem-se em elementos importantíssimos da mediação pedagógica na educação a distancia.

Eu tive muita dificuldade em entender o fascículo pois não entendo nada de música e tive pouca orientação o que dificultou mais ainda para sanar as dúvidas, achei o material bastante difícil para ser o primeiro curso. (Terra Nova do Norte 31)

De inicio ao entrar em contato com o fascículo e ao ouvir o CD não dei importância e havia até desistido do curso achando tudo chato e sem importância. (Terra Nova do Norte 47)

Lendo o fascículo me perguntava para quê isso? O que faço com isso? E o CD então? (Terra Nova do Norte 50)

Achei também que o material em si, para uma pessoa que não tem nenhum conhecimento na área estava um tanto quanto complexo. (Juara 15)

Quanto o material é muito subjetivo para um leigo, não oferece condições de ma melhor compreensão do curso, este é meu ponto de vista (Juara 17)

Tive duvidas e fiquei bastante ansiosa quanto ao resultado da gravação da fita. (Juara 28)

o meu desenvolvimento foi razoável, não foi melhor por não entender antes de ler o fascículo, nada sobre música. (Diamantino 6)

As dúvidas foram com relação a gravação da fita, tanto que não consegui gravar antes do primeiro encontro. (Diamantino 15)

O material de apoio apresentou uma linguagem de difícil entendimento, só tive um esclarecimento à partir do encontro presencial. (Diamantino 17)

As minhas dúvidas e questionamento foram no momento em que peguei o fascículo sugeriram várias dúvidas em como resolver as atividades propostas. (Colider 8)

Um dos pontos que senti dificuldade na proposta apresentada foi o conceito teórico; e a sensibilidade e o entendimento das músicas do CD. (Colider 33)

Ao estudar a música, de momento me deparei com algo complexo de compreensão, devido ao fascículo só nos ajudar a compreender como a música é composta e seus autores e outros contextos. (Colider 43)

Quanto ao questionamento reunimos em grupos para discutir dúvidas a respeito da nossa gravação e falar sobre as atividades de acordo com o módulo estudado. (Juína 37)

Tal como afirmam Gutierrez e Prietto (1994), todas as questões devem ser levadas em conta na educação a distância e os materiais têm um papel importante na aprendizagem.

Fica claro que num processo alternativo trata-se de oferecer elementos para se aprender a realizar a auto-aprendizagem. Assim, a responsabilidade não recai apenas no estudante, mas também em todos os envolvidos e, de modo especial, nas características dos materiais. Não estamos diante de um ser que, isolado da instituição e de seus semelhantes, procura objetivos e os desenvolve. Estamos, sim, diante de um processo no qual participam autores, mediadores pedagógicos, programadores, assessores e estudantes. (Gutierrez, Prietto 1994, 79)

Apenas duas ocorrências apontam para dúvidas a respeito de partitura e sobre uma unidade contida no fascículo, Produção Sonora e Música. O tema desta unidade envolve reflexão sobre as dimensões estética e cultural de uma produção sonora, devendo levar o professor à elaboração de um conceito de música. De certa forma, a resposta está relacionada com a tomada de consciência e a sua dificuldade por parte do professor de construir um conceito de música mais amplo possível.

Devido a não ter conhecimento nenhum no que se refere a música, os meus questionamentos foram muitos. Minhas principais dúvidas foram a respeito de produção sonora e música, porém com a ajuda dos colegas do grupo consegui assimilar bem este conteúdo. (Juína 66)

Quanto à dúvida relacionada com partitura, para os dois professores que fizeram esse apontamento, música deve estar fortemente relacionada com a escrita. Como o trabalho não aprofundou este aspecto certamente, isso lhes causou mais dúvida, fazendo com que o curso deixasse a desejar.

Quanto ao meu desempenho foi razoável o que mais tive dúvida foi sobre partitura. (Diamantino 7)

tive dúvidas quanto a encontrar o pulso da música e a leitura dos registros musicais. (Juína 95)

O eixo comum que se constata nas citações abaixo é a explicitação da dificuldade individual de realizar as atividades de criação ou com o corpo. Isto sugere o encontro de uma situação de bloqueio para os atos criativos e expressivos corporais na formação dos professores. Ao mesmo tempo a situação indica uma visão crítica por parte dos professores, que estão conscientes de seu estar na profissão enquanto pessoas em transformação.

Sendo que minhas dúvidas na área musical era o meu próprio tom de voz, onde por não ter conhecimento não prepara a voz, podendo assim sofrer mais danos no decorrer de cada dia. (Terra Nova do Norte 59)

Tenho muita dificuldade em estar trabalhando com o meu corpo, penso que é devido a timidez. Acho muito legal e até invejo de pessoas que conseguem se soltar.

Dentro da sala de ala percebo como a maioria das crianças conseguem se soltar. Muitos são tímidos e percebi que é importante estar trabalhando para no futuro não acontecer como eu. (Terra Nova do Norte 11)

A prática de ouvir e compor músicas. (Juína 11)

Meu desenvolvimento foi bom, mas tive muitas dúvidas em relação a improvisação. Porém este trabalho será útil para aproveitar as experiências e brincadeiras das crianças. (Juína 22)

2) Realização da aula de música na escola

A intenção de vincular os estudos do curso com a realização junto aos seus alunos em sala de aula fica evidente nos questionamentos e dúvidas de alguns professores.

Minhas maiores dúvidas e questionamentos é em relação ao fazer pedagógico em questão como: trabalhar educação musical com meus alunos. O que fazer? Como fazer? (Juína 30)

Na medida e que fui realizando as leitura, foram também surgindo os questionamentos entre eles: como compreender os principais conceitos e utilizá-los num trabalho musical com alunos do ensino básico de uma maneira atrativa e produtiva? (Juína 16)

Inicialmente as dúvidas consistiam para o caráter do curso. Se estaria voltado mais para se trabalhar com as séries iniciais ou não. (Terra Nova do Norte 9)

As maiores dúvidas que surgiram no início foram as seguintes:

*Será que os alunos conseguirão realizar as atividades propostas?
Será que as crianças vão gostar das músicas novas?
Mas, o que me consola é que as crianças não tem medo de ousar. (Terra Nova do Norte 27)*

Quanto aos questionários é difícil questionar aquilo do qual possuímos pouquíssimo conhecimento, mas com o aperfeiçoamento sei que as dúvidas surgirão e espero ter outras oportunidades como essa de saber sobre música. (Juara 44)

Pela baixa ocorrência, estes relatos, embora demonstrem a ansiedade dos seus autores, não indicam uma busca dos professores pelas atividades para sala de aula. Este fato entra em conformidade com o pensamento de Zeichner (1998, 2000), para quem os professores devem ser tratados como sujeitos que desejam ser desafiados intelectualmente, assim como reconhecidos pelo que sabem e fazem e não como caçadores de receitas prontas.

Outras respostas apontam para dificuldades enfrentadas pelos professores que, embora tenham relação com o fazer musical na escola, não estão diretamente apoiadas na realização e sim, no sentido da aula de música e arte na escola.

Minha dúvida é quanto a não aceitação dos pais evangélico quando refiro as músicas com ritmo africano, e outros mais acelerado, eles não gostam, como convencê-los, que é uma música infantil? (Juína 51)

Meus principais questionamentos e dúvidas estão mais relacionados ao fato da escola em geral não trabalhar esses conceitos desde a pré-escola, pois acredito que se hoje tenho tanta dificuldade é porque nunca tive a oportunidade de construir esse conhecimento.

Creio que deveria ter uma disciplina na grade curricular das series iniciais e com um professor habilitado para trabalhar a iniciação musical com as crianças. por que será que o Poder Público não investe nisso? Por que as pessoas não valorizam esse conhecimento?

Eu vejo que em minha cidade, só consegue aprender música quem tem poder aquisitivo para entrar em uma academia musical privada, o restante da população fica excluída desse aspecto cultural. (Colider 15)

Por que a arte é tão desvalorizada nas escolas? Por que temos poucos profissionais habilitados nessa área? E não tendo conhecimento razoável sobre o assunto é possível realizar algum trabalho musical? (Juína 71)

3) Condições de estudo

O assunto que mais suscitou questionamentos foi direcionado ao estudo de música e as suas condições reais oferecidas pelo curso. Para os professores foram poucos atendimentos presenciais e pouco tempo de duração, fatos que geraram dúvidas na realização das atividades e estabilidade dos saberes.

Gostaria de registrar, nesse momento, uma crítica construtiva sobre esse curso, achei a parte presencial muito curto, precisaríamos de mais tempo para praticar algumas atividades. O instrumento de garrafas, por exemplo, poderia ser mais trabalhado, pois achei esse instrumento muito importante para o início do trabalho com notas musicais. (Colider 32)

Um dos meus questionamentos é que poderíamos aproveitar bem mais se tivéssemos mais dias na parte presencial para uma melhor discussão sobre o fascículo e as atividades, acredito que nos de Juara fomos prejudicados quanto a este aspecto. Tive várias dúvidas pelo fascículo e não conseguia saná-las apenas com a leitura dele e como é difícil quem entende de música para perguntarmos não pude esclarecê-las. (Juara 16)

as visitas marcadas pela professora no sentido de nos proporcionar orientação infelizmente por motivos óbvios não foram realizadas. (Juara 1)

O curso é muito interessante só faltou mais aulas presenciais. ... Por outro lado o fato de estudar o fascículo sozinho tentar compreendê-lo foi um processo importante, porque eu tive que me dedicar ao máximo e se fosse com a professora talvez eu tivesse me acomodado um pouco. (Juara 22)

Por estarmos fazendo linguagem, estamos bastante ocupados, então tive que fazer uma leitura rápida do fascículo. ...

Tive até que buscar ajuda com meus colegas para a realização das questões, tudo isso de última hora. (Juara 49)

As dúvidas surgidas ao decorrer do curso foi difícil para serem sanadas decorrentes ao tempo muito restrito para os estudos do fascículo e atividades propostas e falta de atendimento presencial. (Juína 31)

Achei este curso com pouca duração. Gostaria de poder me aprofundar mais sobre os ensinamentos nele exposto. (Juína 53)

Por termos tido só uma aula presencial tive dificuldade na realização das atividades propostas no fascículo e por entender pouco do assunto o conteúdo usado no fascículo foi de difícil entendimento. (Juína 86)

Porem este curso foi desenvolvido em muito pouco tempo (digo as aulas) precisava mais tempo para a prática da música e assim agente conseguiria sanar melhor as duvidas. (Juína 70)

Os professores precisam de um modo geral, aprender mais sobre a música para poder trabalhar com ela. O curso sobre o assunto foi muito importante para nós, mas sua curta duração no momento presencial não permitiu maiores esclarecimentos. (Juína 74)

não consegui encontrar todas as músicas que não estavam no CD, mas espero ter conseguido até este momento, alcançar a maioria dos objetivos propostos pois o tempo foi muito corrido e curto e pouca aula presencial se tivéssemos tido mais aulas presenciais teria sido mais fácil para realizar todas as etapas propostas. (Colider 9)

o tempo para confeccionar os materiais, se que quem faz o tempo é a gente, mas trabalho 40 horas, freqüente grupo de estudos do NEAD, e outros mais. (Colider 35).

A falta de acompanhamento deixou varias duvidas. (Diamantino 23)

Os meus principais questionamentos foram será que iria aprender alguma coisa de música em tão pouco tempo e duvidava que produzisse música em tão pouco tempo. (Terra Nova do Norte 42)

Em relação a questionamentos e duvidas no inicio me deixou muito a desejar pois responder os questionários sem orientação foi difícil, mas após ter a aula presencial ficou bem mais fácil. (Colider 7)

Ainda há um item numa resposta que se configura como uma reclamação.

Um dos principais questionamentos que tenho a fazer é a ausência de material de apoio, como o CD que consta no fascículo, pág. 49 "Abantwana Basthempeleni", e se realmente o referido veio para o pólo, se a resposta for afirmativa, que entrem em contato com o mesmo e pessa explicações sobre o porque que o mesmo não foi cedido aos cursistas (procurei adquirir por duas vezes, alegaram que não havia chegado). (Terra Nova do Norte 53)

Para esse professor e seus colegas na mesma cidade, provavelmente, não houve distribuição adequada do material do curso, nem divulgação do material de apoio, fato que na perspectiva do programa de EMUSAD é inadmissível. Desta forma as principais dificuldades apontadas por esse professor soam mais como denúncia do que como relato de dificuldades assumidas pela constituição do curso.

4) Caráter do curso

Esta categoria foi organizada por existirem questões relativas à natureza do curso, as quais apontaram para as tradicionais bases de perguntas, o que, para que e por que.

O meu principal questionamento é o quanto a música é importante na cultura na forma de expressão das pessoas, a dúvida é porque a música não faz mais parte do currículo escolar, se é uma forma de linguagem? Terra Nova do Norte 35)

No início imaginei que o curso trabalharia com músicas infantis folclóricas, logo que percebi que não seria dessa forma estranhei, questionei porque seria interessante para mim fazer o curso? (Terra Nova do Norte 46)

Acredito que o meu principal questionamento era: "Para que essas atividades e/ou música serão útil para a minha prática pedagógica? " (Terra Nova do Norte 28)

Meus questionamentos são em que sentido este curso de música vai auxiliar na sala de aula. (Terra Nova do Norte 2)

Percebo que foi um tanto difícil a resistência ao novo. (Diamantino 20)

Vejo que a resistência ao novo ou ao diferente ainda está muito entranhado na gente. Foi difícil tentar conseguir compreende sozinha nas primeiras leituras, mas após o encontro, uma nova luz brilhou, pois compreendi melhor os objetivos do curso, bem como, o conteúdo e as atividades musicais. (Diamantino 24)

Para mim foi muito difícil, pois, como você não especificou no começo como seria esse curso, eu pensei que era um curso para cantar musiquinhas diferentes com os alunos. ...

Para mim foi um curso diferente dos que eu já havia participado. Pensei que seria mais um destes cursos de música chatos que ensina como cantar música juntamente com os alunos.

Mas não, esse foi totalmente diferente ensinou-me a ter ouvido musical, a fazer música com aqueles instrumentos que eu mesma possuo em casa. (Diamantino 22)

As respostas que mais chamam atenção dessa parte são a do professor 9 de Terra Nova do Norte, que tem dúvidas se o curso é direcionado para as crianças ou para ele, enquanto professor, e dos professores 23 de Diamantino e 32 de Juína, que esperavam um "curso diferente voltado para a prática de sala de aula".

Se estaria voltado mais para se trabalhar com as séries iniciais ou não. Em seguida, muitas vezes, de posse do material teórico, me perguntei até que ponto esse curso auxiliaria os professores em suas atividades docentes. (Terra Nova do Norte 9)

O conhecimento é a essência e a razão maior da instituição educativa, o que significa ser ele o elemento diferenciador na formação do cidadão de nossos dias. E foi por esse motivo que aceitei fazer esse curso, esperando que fosse um curso prático para o meu uso diário em sala de aula. Um curso que facilitasse o meu fazer pedagógico,

buscando a interação do aluno, como meio para sanar as dificuldades que a criança está sujeita a adquirir na construção do seu conhecimento. (Diamantino 23)

Foi um bom curso aprendi muitos detalhes sobre musica afinal meu conhecimento era mínimo. Quanto ao conteúdo de música ele foi bem explicito.

Porem não supriu totalmente minhas expectativas, quando me escrevi no curso achei que seria mais dedicado a ensinamento de músicas infantis, formas e sugestões de como passá-las para meus alunos.

Gostaria que a professora nos fornecesse uma apostila com musicas infantis juntamente com uma fita na qual tenha os ritmos das mesmas. (Juína 32)

Nestes casos, contrariando a afirmação anterior sobre a indiferença aos modelos prontos, os professores movidos pelo hábito do oferecimento de propostas de cursos de atualização e treinamento de docentes depositaram suas expectativas na possibilidade de adquirirem modelos práticos de trabalhos a serem realizados com as crianças. Como o curso não se mostrou apto a atender ao que se esperava, houve duvida a seu respeito e provavelmente, decepção também. É bom ressaltar que embora não tenha havido muitas questões relacionadas à pratica de sala de aula, é possível observá-la na transposição didática dos professores em outros momentos diferentes de seus relatos.

5) Metodologia do curso

Embora este assunto seja o de menor ocorrência é importante ressaltar os questionamentos, aqui organizados, no sentido de tomá-los como alertas para posteriores reformulações nos seguintes tópicos.

- Esclarecimentos sobre o curso

Mediante ao sumário apresentado não tínhamos idéia do que era, como começar digo: (dar início, meio e fim) para podermos ter êxito e qualidade no desenvolver do curso. Enfim fiz mas não sei se é certo ou errado. (Juína 80)

Mediante os tópicos apresentados não tínhamos compreensão de como desenvolver cada atividade, pois não obtivemos acompanhamento sobre o assunto. (Juína 81)

- Atividades mais esclarecedoras

Desde início, as informações a respeito do curso ficaram muito superficiais, penso que deveríamos obter informações mais concretas sobre o conteúdo do curso, pois isto causou uma expectativa que não foi atendida. (Diamantino 24)

- Atividades práticas mais numerosas

Esperava mais atividades práticas para trabalhar com as crianças, mas mesmo assim foi de grande valia, pois eu mesma posso com as crianças, compor músicas e inventar ritmos. (Colider 43)

- Atividades de orientação do fascículo

O que tenho para questionar, é que antes da aula pratica do curso de música, poderia haver uma orientação presencial no fascículo para que agente pudesse entender melhor, todos os seguimento do fascículo. Pois asvez não intendo alguns palavriado que há no fascículo, e para entrar em contato com você ai em Salvador, fica difícil devido eu morar no sitio. (Colider 37)

Esta resposta, embora apresente um problema significativo, parece conter um equívoco metodológico que não é diretamente ligado ao curso "Música", mas à educação a distância. Ao sugerir orientação presencial do fascículo, o professor dá a entender que as atividades CLEB são costumeiramente separadas, cabendo ao fascículo o encaminhamento de um tipo de atividades/conteúdos que, por sua vez, desenvolve um tipo específico de orientação presencial.

Na concepção do programa de EMUSAD o fascículo não se ocupa de determinadas atividades; podendo ser, como foi o fascículo "Música", o mensageiro de todos os tipos de ações possíveis. Os atendimentos presenciais devem proporcionar a vivência, a discussão necessária e a relação afetiva para que os estudantes conectem-se com os saberes e recebam as orientações que desejem. As atividades práticas mais numerosas solicitadas, ainda que localizem a separação de atividades teóricas e práticas, podem ser entendidas como uma sinalização para a necessidade de haver proposição de um maior número de atividades musicais de composição, execução e audição.

6) Próprio conhecimento

Esta categoria foi organizada considerando três tipos de respostas muito recorrentes.

- As que projetam muita dificuldade no ato de aprender música

As duvidas foram todas, pois eu não tinha noção de métodos e formas do que era realmente a música. (Terra Nova 44)

Questionamentos e dúvidas foram muitos até difícil de enumerar, mas pretendo retomar os estudos com mais atenção. ... não obtive um bom êxito, talvez por não ter conhecimento algum de música como também de notas e instrumentos musicais. Isto acredito ter dificultado muito minha compreensão do assunto. (Colider 30)

Gostaríamos de saber mais, porque temos muitas dúvidas e questionamentos a esse respeito [o que o fazer pedagógico pode proporcionar ao aluno]. (Juína 84)

Tenho ainda muitas dúvidas, salvo a que a orientadora me (irou). (Juína 43)

Nossa criação musical não foi como devia ser de sertã forma explorada, ainda sinto muito insegura tornando-se dificultoso o exercícios. (Juara 57)

Surgiram muitas dúvidas, durante os estudos, pelo fato de não ter muito contato com música... pois o ouvido não foi educado para a música (Terra Nova do Norte 65)

Durante o curso encontrei algumas dificuldades por não conhecer as notas musicais e não ter ouvido apurado para ouvir música, dificuldade esta que procurei solucionar junto com outros colegas. (Terra Nova do Norte 32)

Ainda que através do curso obtive melhor compreensão sobre música, sempre questiono opor que certas pessoas tem facilidade de aprender música e, eu que gostaria tanto, e que até já lutei para isso, ainda não consegui. (Terra Nova do Norte 23)

Duvidas, se eu seria capaz de produzir sons, que aos ouvidos de outros, tivesse o objetivo esperado por mim. (Colider 10)

Minha criação musical não foi de sertã forma explorada por isso me sinto meio que limitada e insegura isso faz com que os exercícios tornam-se difíceis. (Juara 63)

Para responder as perguntas eu não entendia o que você estava perguntando, eu não entendia a pergunta. (Terra Nova do Norte 26)

- As que projetam dificuldade, porém já transmitem segurança no ato de aprender.

Quanto as minhas dúvidas e questionamentos, foram surgindo no decorrer dos estudos em grupo e através de debates, reflexões para sanar as dúvidas com o grupo, assim um podendo ajudar o outro. (Juína 82)

As minhas dúvidas eram muitas e ainda continuo com um pouco delas, e sei que depois de todas as atividades feitas e ao ser realizadas se tornaram insignificantes para mim. (Diamantino 2)

Fiquei inseguro na realização das atividades por temer ousar. Nunca me senti com habilidade para a música. Ainda bem que no 5º parágrafo da p. 46 encontrei motivação Vou expandir meus conhecimentos musicais. (Juara 55)

Não tive nenhuma dúvida, pois as aulas que tivemos foram bem claras e explicativas, mas faltou nós termos mais aulas práticas para melhor desenvolvimento e criatividade com o auxílio da professora do curso. (Juína 50)

Não tive muitas dúvidas nesse curso, pois sou formada em Educação Artística e em 2 anos tive aula de música e brinquei um pouco com ma flauta e com a voz não tive nada, nem ma musiquinha para mostrar minha voz, não teve a teoria somente a pratica, e pratica somente na flauta, as informações desse fascículo foram esclarecedoras, mas pouco tempo de aula presencial, se houvesse mais tempo presencial com certeza muitas dúvidas da teoria teriam aparecido, gosto muito de ouvir música, sempre ouço com muita atenção para ouvir os instrumentos e saber cada um, mas não os conheço, o que foi feito na aula presencial de ouvirmos a música e detectar qual o instrumento foi utilizado, ou qual timbre o cantor usou grave ou agudo foi de suma importância para mim. (Juína 76)

- As que apesar das dificuldades, demonstram surpresa em sua capacidade de aprender.

Não tenho questionamentos ou dúvidas, o que pude aprender me proporcionou uma visão panorâmica da amplitude dos conceitos que envolvem a música. (Juína 48)

Não obtive muitas dúvidas, mas claro que em alguns momentos, fiquei indeciso sobre algo, principalmente no que se refere a estar explorando os sons das mais diversas fontes sonoras. Mas, com o trabalho em grupo consegui explorar os sons, e foi uma maravilha. (Terra Nova do Norte 43)

Influência do programa na trajetória como docente

Este item teve muitas respostas diferentes abrindo um leque muito grande de influências do curso "Música" sobre os professores em sua vida profissional. Organizei essas respostas localizando seis categorias que puderam abrangê-las, portanto, fazendo-as

merecedoras de comentário. São situações na ação e/ou na interpretação dos professores que se dirigem para: 1) melhoria da prática; 2) indicação de como fazer; 3) orientação de outras atividades escolares; 4) compreensão de um sentido para a educação musical; 5) aquisição de conhecimentos específicos.

Um último tipo de assunto que apareceu nas declarações dos professores foi que houve pouca influência do curso em suas trajetórias. Como houve pouquíssima ocorrência para esse sub-item ele é comentado aqui, na continuidade da enumeração (6), mas não é considerado na pesquisa como uma categoria de influências exercidas nos professores pelo programa de EMUSAD.

1) Melhoria da prática

O estudo deste fascículo veio inserir dentro da formação do professor alguns conceitos até então desconhecidos e que se faz necessário para o fazer musical juntamente com os seus alunos expandindo assim o conhecimento de ambos pois sabemos que aprendizagem da música é fundamental na formação de cidadãos. (Colider 24)

Este trabalho com o curso de música enriqueceu meus conhecimentos e com certeza procurarei explorar bastante o lado musical de cada aluno meu, dando sempre um espaço diário para trabalharmos com a música. (Juara 45)

Este estudo redimensionou minha visão do trabalho com música na sala de aula, me deu abertura para compreender os elementos da música e a formação dos conceitos. (Terra Nova do Norte 39)

Gostei muito de fazer este curso de música, porque abriu novos horizontes para mim trabalhar com meus alunos e para minha própria experiência como estudante e professora. (Terra Nova do Norte 62)

Este trabalho mudou o conceito que eu tinha sobre a música, nos conteúdos donde a professora explicou que o professor deve cantar no tom adequado para as crianças. (Terra Nova do Norte 2)

Nestes relatos as posições dos professores são nitidamente de aquisição de uma visão de educação musical que, para ser mais bem realizada, precisa de conhecimentos renovados e/ou mais aprofundados de música. Esta melhoria na formação foi considerada,

também, por outros professores. Alguns especificaram no que houve aumento de conhecimento e/ou melhoria no trabalho, tal como pode ser verificado nos exemplos:

Este trabalho pode influenciar na minha trajetória como professora uma grande melhoria para trabalhar música com meus alunos. (Terra Nova do Norte 24)

Ajudou-me também nas minhas aulas, pois vejo que as crianças chegam à escola cheias de curiosidades e vontades, elas adoram dançar, cantar e jogar minhas aulas ficaram mais motivadas e as crianças cheias de expectativas. (Juína 33)

Quando for trabalhar música vou poder observar seus instrumentos pelo qual é tocada, o som da voz, o pulso, etc. (Colider 25)

Esse cursinho pode me ajudar para trabalhar com meus alunos na sala de aula valorizando tudo ao meu redor, e ensinar a importância da música na nossa vida. (Diamantino 18)

Hoje posso afirmar com determinada segurança que não cometo tantos erros gravíssimos que cometia antes trabalhando com música na sala de aula. (Juara 60)

Este curso veio mostrar que não precisamos de instrumentos sofisticados para produzir belos sons, fiquei surpresa no final da nossa produção sonora, animada e já estou trabalhando com meus colegas e com meus alunos, estes estão adorando. (Terra Nova do Norte 30)

Este curso vai ser de mera importância para trabalhar com meus alunos, pois haverá muitas formas de torná-lo atraente para os alunos, para execução de teatros e apropriada música. ...

Tenho certeza que vai ser de grande valia para minha prática de sala de aula. (Diamantino 7)

Agora então me sinto mais segura nesta trajetória como professora pois irei ampliar ainda mais meus conhecimentos e procurarei ensinar com muito mais dedicação aos meus alunos. (Juara 61)

agora, depois de ter realizado esse estudo sobre música ainda que meio superficial, tendo ou melhor, tenho um olhar mais aprofundado agora, passei a conhecer melhor algo desconhecido. (Juína 40)

Após ter feito este curso de música pude perceber que nas músicas não podemos cantar no mesmo tom de voz.

Em todos os momentos este trabalho influencia na minha trajetória de minha profissão. (Colider 8)

Serviu para eu não sacrificar meus alunos, agora sigo uma música no tom de voz deles. (Colider 4)

Foi um curso especial, trouxe alerta para mini, pois cantava sem ter noção que muitas vez estava forçando a voz e dos alunos. (Juara 41)

2) Indicação de como fazer

A meta do programa de EMUSAD foi sensibilizar os professores sobre a importância da educação musical para seus alunos, oferecendo-lhes alguns subsídios para dar início à sua trajetória na área. Neste tópico os professores demonstram que o curso também pode oferecer idéias de como fazer suas atividades musicais em sala de aula.

Este trabalho feito por nós professores demonstrou para mim, clareza nos conteúdos estudados, portanto mostrou-me como manter o contato diário com meus alunos, no fazer musical e conseqüentemente manter neles, um papel ativo no desenvolvimento de seus conhecimentos. (Juína 55)

Em minha trajetória como professora das séries iniciais, o curso já me despertou em trabalhar com as crianças, seguindo o exemplo realizado pela monitora, onde elas mesmas, possam confeccionar seus instrumentos e produzirem novas versões musicais que lhes agradem. (Colider 44)

E para trabalhar com os alunos, despertando a sua criatividade e descoberta, e confecção do seu próprio instrumento musical, com materiais simples, sucatas e a harmonia das notas, para eles desconhecidas. E também facilitou o estudo de músicas regionais, antes já trabalhada em sala de aula, mais com pouco interesse e conhecimento. (Colider 26)

Neste curso de música aprendi várias coisas importantes em relação a mesma. As quais serão muito úteis no meu cotidiano, principalmente em minha prática pedagógica. (Juína 42)

Este curso será de grande valor para mim em sala de aula, pois como adoro trabalhar com educação infantil, irá contribuir muito na minha atuação e irei passar aos meus alunos o que sei e o que aprendi. (Juara 25)

Fazer música é para quem tem o "dom ". Mas vai me ajudar e me interessar pelas coisas, canções executadas pelas crianças e estimular para que cantem cada vez mais. (Terra Nova do Norte 37)

O curso é importante, pois mudei minha maneira de administrar música com meus alunos, agora tem mais interpretação e um surpreendente resultado a cada música desenvolvida, ou seja, a cada música cantada, já faz-se gestos com emoção, não só os gestos, mas a voz também traz emoção e entonação. (Juara 39)

Esse trabalho pode influenciar minha trajetória com certeza, pois pude perceber o quanto a música é importante e o quanto ela pode desenvolver a percepção, atenção, o interesse da criança e todas essas possibilidades me darão

subsídios para melhorar meus métodos e conceitos referentes à aprendizagem dos meus alunos. (Colider 11)

Neste trabalho de músicas, pude ter um bom desempenho com meus alunos, onde pude lhes ensinar músicas, respeitando equilíbrio de voz, clareza na linguagem e músicas através de som e mímicas. (Juína 49)

Criar espaço para música, levar as crianças a conhecer notas musicais e instrumentos, deixando-as mais extrovertidas e preparadas para apresentações musicais, recitais e etc. (Juara 39)

Depois que tivemos a parte presencial eu consegui vários resultados positivos trabalhando com minha turma observando os sons de vários instrumentos confeccionados de sucata. Eles gostaram bastante. Foi uma descoberta inclusive para mim. (Diamantino 3)

Este cursinho mostrou a importância da música na nossa vida. ... não esquecendo que também valorizou o uso de material reciclável, onde se propõe ao aluno confeccionar seu próprio instrumento. (Diamantino 17)

Aqui, as respostas sinalizam para questões gerais ou especificam para quais atividades e/ou conteúdos os procedimentos foram apreendidos.

Deu para perceber que com vários objetos pode produzir, vários sons e músicas. Que é muito importante nas séries iniciais. (Juína 6)

A influencia da música em meu trabalho é muito proveitoso, e um meio de estarmos explorando a imaginação, dos mesmos de forma prazerosa, divertida e descontraída, ou seja, de uma maneira diferente e nova.

Estamos pensando seriamente em construir um cantinho musical em nossa escola "Maria Quitéria", onde eu trabalho. Os materiais que utilizamos no nosso grupo estão guardados e estamos planejando em criar novos instrumentos juntamente com os alunos de 1ª a 4ª série e incentivá-lo a mostrar suas habilidades cantando e manuseando os instrumentos construídos. (Juína 15)

O estudo de música veio me trazer muitos subsídios benéficos para a minha prática pedagógica, dentre eles, o conhecimento de que oportunizar a criança a falar ou cantar em tom grave; o mesmo poderá ter a sua voz prejudicada futuramente. (Juara 48)

Após esse curso pude analisar mais a minha voz e observo que tenho usado de forma errada, o que tem prejudicado e muito em relação as cordas vocais, pois querendo ou não, falamos muito e quando cantamos não sabemos controlar nossa voz. Nessa reflexão percebi que o curso, ou melhor, o estudo em si influenciou-me a educar minha voz e tentar colocá-la de forma correta, seja falando ou cantando. (Juína 90)

Este trabalho pode influenciar a trajetória como professora porque aprendi que qualquer música que cantamos com as crianças deverá ser com voz suave, sem forçar a voz e mais coisas. (Terra Nova do Norte 18)

Foi muito gratificante com ele aprendi que toda música tem seu ritmo e coloquei para as minhas crianças em sala de aula aquilo que aprendi. (Juara 24)

Eu ouvia música por ouvir, não dava muita importância, hoje posso dizer que consigo observar a melodia, sua letra e o instrumento que está tocando. Posso dizer também que já consigo trabalhar com os alunos aquilo que aprendi no curso usando a realidade de cada aluno: sua realidade região e seu ritmo de vida. (Colider21)

Aprendi a dar mais atenção aos instrumentos da música.

Não estou pronta para trabalhar com meu aluno a música em si, mas poderia estabelecer melhores contatos de interação com os alunos através das musiquinhas que o aluno possa trazer. (Juína 12)

Nesta última citação parece haver um reconhecimento do professor de sua falta de condições para encaminhamento de trabalhos de música. Mesmo assim a possibilidade de contatos com os alunos através das musiquinhas passa a idéia que há intenção de fazê-lo ou continuar fazendo, ainda que numa visão um pouco equivocada. Este fato não chamaria a atenção se essa palavra - musiquinhas - não fosse apresentada. Ela conota o estabelecimento de uma concepção de que a música que é feita para ou por crianças é pequena, e, portanto, inferior. Por outro lado, este relato pode ser lido de outra maneira, no mesmo caminho da resposta antecedente - trabalhando e usando a realidade dos alunos - e como tal, ser entendido como uma valorização dos saberes do aluno, que por sua vez, configuram-se como um fator muito importante a ser considerado na educação musical. De acordo com a afirmação de Souza,

Deveríamos tentar criar na aula de música situações em que reconhecer, compreender, ter prazer, gostar da música estivessem interligados.

Se olhássemos a aula de música orientada nessa perspectiva, deveríamos ainda incluir a dimensão viva da experiência, olhar para a motivação dos alunos, estar abertos para os seus interesses; estar preparados para conteúdos complexos e ampliados, resgatando o aspecto da comunicação através das variadas formas de fazer, compor e refletir sobre música. (Souza 2000, 180)

3) Orientação de outras atividades escolares

A escola tem construído uma prática, principalmente nas séries iniciais, onde a música tem um papel muito importante auxiliando o ensino das diferentes áreas do saber, bem como, ajudando a estimular os alunos a cumprir com os protocolos sociais. Embora estes papéis na Avaliação de Aprendizagem não tenham ganhado expressão numérica, apareceram como pontos principais de influencia na trajetória de alguns dos professores.

Este trabalho veio me ajudar a descobrir um novo (ou quem sabe, velho) universo musical que eu não conhecia , ou melhor não havia dado conta que pelo fato de se introduzir sons diferenciados como: palmas, toques em objetos variados, barulho de papel, folhas ... entre outros, poderiam influenciar na aprendizagem tanto, da leitura como da escrita e principalmente no fazer musical, não só dos alunos das séries fundamental como no ensino médio e superior. (Terra Nova do Norte 32)

Este curso de música proporcionou um melhor visão sobre a importância de se trabalhar música dentro das atividades de linguagem e a mensagem transmitida.

Sei que é de grande importância trabalhar com música com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem da criança no seu dia-a-dia tornando-a mais lúdica e agradável, valorizando o meio cultural. (Juína 85)

Enquanto estudava o curso de música pude perceber que a partir da mesma podemos incentivar nossos alunos a se movimentar e até mesmo a ler e escrever. (Juara 56)

Os professores 32 de Terra Nova do Norte, 85 de Juína e 56 de Juara relacionam a produção de sons e a atenção aos mesmos como elementos que além de influenciar na aprendizagem da leitura e escrita estão presentes no fazer musical. De certa forma, as respostas estão valorizando as atividades que envolvem sons por auxiliarem nas outras áreas, mas de acordo com o que foi relatado pelo professor 14 de Diamantino a música pode ter um nível de importância pela construção de uma linguagem sonora.

Pude perceber que para fazer música não é necessário só a linguagem verbal percebi então que é importante trabalhar a sonoridade, pois é através dela que usamos nossa criatividade para criarmos diversos tipos de sons. (Diamantino 14)

Os pareceres abaixo são exemplos da ligação da música com as diferentes práticas pedagógicas.

Este trabalho, com certeza irá me ajudar e muito em minha trajetória como professor, pois já que trabalho com educação física, estou a todo instante em contato direto com crianças brincando e cantando músicas de roda e muitas outras. E através deste curso, poderei ajudar as crianças a tomar mais gosto pela música, e instigá-los a produzir sons através de qualquer fonte sonora. (Terra Nova do Norte 43)

Creio que foi de muita validade pois poderei melhorar minhas aulas de Ed. Artística. (Colider 12)

O trabalho com música é muito bom porque podemos trabalhar outras disciplinas, as aulas tornam mais atraentes, despertando a criatividade de cada um. (Juara 26)

A música na escola não serve somente para alegrar as festas, receber uma visita ou preencher o tempo antes de bater o sinal para a saída, mas ela deve ser articulada com as outras disciplinas, auxiliando-as. Pode ser utilizada como incentivo à aprendizagem de um determinado conteúdo. (Juína 5)

Vejo a música como uma grande aliada, através dela as crianças perdem a inibição, se expressam melhor e também interagem com o meio. (Juína 46)

Como professor eu diria que este curso apesar de tudo, poderá me influenciar de alguma forma na minha prática pedagógica levando para sala de aula um método mais atrativo e agradável de ensinar através da música, mesmo porque a minha formação me dá a capacitação de lecionar para as séries iniciais. (Juara 15)

A música pode ser um meio de ensinar as crianças com dificuldades no aprendizado, ou aquelas mais extrovertidas. (Terra Nova do Norte 50)

Esse relacionamento da música com outras áreas ou com funções específicas do convívio social pode ser encontrado pensando, até mesmo, no ensino para faixas etárias mais elevadas, de adolescentes e adultos.

Este trabalho veio me ajudar a descobrir um novo (quem sabe um novo universo musical que eu não conhecia ou melhor não havia me dado conta que pelo fato de se introduzir sons diferenciados como palma, toque na mesa entre outros, poderiam influenciar na aprendizagem tanto da leitura como da escrita e principalmente no fazer musical, não só dos alunos das séries fundamentais como no ensino médio e no ensino superior. (Terra Nova do Norte 62)

Esse curso me ajudou muito na "educação artística" do 2º ano do Ensino Médio, os alunos ficaram muito empolgados em produzir instrumentos musicais rústicos. (Terra Nova do Norte 65)

Hoje, não estou atuando em sala de 1ª a 4ª séries, mas sim, na orientação acadêmica do curso de licenciatura, através da educação à distância, portanto, creio que meu trabalho pode ser influenciado por este curso, no sentido de auxiliar os professores cursistas a ampliarem sua visão sobre a utilização da música com os seus alunos. (Diamantino 24)

A prática de ter auxílio da música para promover as várias situações que fazem parte da cultura escolar tem sido muito combatida pelos professores de música. Aqui, após um trabalho específico voltado para o conhecimento musical, os professores não recorreram em grande quantidade ao velho pressuposto. Isto seria uma estratégia psicológica de não acusar questões que, para os professores, poderiam ferir os princípios do curso? Ou boa parte dos professores estaria mesmo imbuída de novos pensamentos a respeito da educação musical na escola?

Apesar de não se ter a resposta é difícil concordar que os professores se omitiram ao fazer suas declarações escritas somente para incorporar idéias difundidas no curso. Parece que aqueles que indicaram a influencia do curso "Música" na orientação de outras atividades usaram de franqueza e compreendem mesmo que desta forma articulam as disciplinas no ensino. Já os que não procederam desta maneira certamente, reúnem compreensões que travam outras relações com o conhecimento musical, tal como pode ser observado na situação que é comentada a seguir.

4) Compreensão de um sentido para a educação musical

Esta categoria foi a que teve maior número de ocorrências após as respostas terem sido organizadas por assunto. O trabalho influenciou a trajetória dos professores e eles elaboraram exposições escritas a esse respeito que descortinaram o sentido alcançado para a educação musical e para o fazer em música após o processo do curso.

Tal como no item de auto-avaliação os professores mostraram-se numa atitude de revelação pelas descobertas que tiveram com o curso de música. Essas descobertas, com mais ou menos entusiasmo, definiram opiniões formadas sobre a música e a educação musical, assim como, revelaram significados pessoais sobre a área. Os relatos seguintes exemplificam essas opiniões dando ênfase para a sua importância na educação escolar.

Para a minha prática tudo se faz necessário e no meu cotidiano escolar é de suma importância pois além de ser necessário estar sempre me aperfeiçoando.

Este curso nos ajudará a desenvolver em nossos educandos hábitos de observação, o gosto pela música e a identificação das variedades sonoras e como compor as notas musicais com materiais descartáveis (sucatas). (Juara 11)

Este curso me ajudará a desenvolver em meus alunos os hábitos de observações nos sons instrumentais, gosto pela música, identificações sonoras, importância das sucatas para produzir diferentes sons, desenvolver expressão corporal, linguagem oral, socialização enfim, propicia um ambiente agradável onde o aluno adquire gosto em aprender. (Juara 12)

Para mim que trabalho com crianças das séries iniciais, foi ótimo pois creio que irá me ajudar muito a compreender o quanto a música é importante e auxilia no desenvolvimento das crianças. (Colider 6)

Me fez [o fascículo] refletir sobre a importância de se trabalhar a música na escola, uma vez que as atividades musicais ajudam no desenvolvimento cognitivo da criança.

Segundo a autora do fascículo o que faz os sons transformarem em música é a nossa mente, a nossa capacidade de imaginar, criar, organizar e representar. Então, vejo que é preciso uma educação auditiva para saber escutar e uma educação da mente para saber pensar e atribuir sentido aos sons que ouvimos. (Colider 14)

Esse trabalho influenciou minha trajetória como professor, pois eu não tinha conhecimento da importância da educação musical nas escolas. (Terra Nova do Norte 13)

No que este trabalho pode influenciar na minha trajetória como professora, influenciou na compreensão das atividades e nas experiências musical, nos conceitos musicais, nos aspectos musical e sua relação na escola e nas relações didáticas em música. (Juína 51)

E importante que utilizamos este trabalho dentro da sala de aula com nossos alunos. Porque iremos despertar na criança a criatividade na produção de vários tipos de sons. (Diamantino 9)

Se voltar a lecionar algum dia, com certeza procurarei utilizar esse material em atividades musicais. Como já disse antes, procurarei valorizar o que as crianças proporem e terei um pouco mais de autonomia para avaliar o desenvolvimento de cada um. Quero propor um trabalho musical onde procurarei fazer com que os estudantes compreendam a música como um todo. Proporei o estudo musical diversificado salientando a importância de cada estilo para que conheçam a música no seu contexto cultural. (Colider 17)

O maior aprendizado foi perceber que fazer música não é necessariamente "aquela coisa" que deve sair sem defeito algum, com instrumentos poderosos e difícil de aprender a manuseá-los. Ficou explícito que qualquer criança pode aprender música na escola, basta o professor ter um pouco de sensibilidade e conhecimento de tal assunto e gradativamente ir trabalhando com as crianças a questão do ritmo, notas musicais e valorizar a produção. . . . Apesar de estar ciente do não aproveitamento total das possibilidades oferecidas pelo curso, acredito que o pouco processado por mim, já foi o necessário para repensar a necessidade de trabalhar música com as crianças, partindo do requisito mínimo que já possuem, que são as cantigas de roda. (Colider 36)

Compreendi que não devo levar somente músicas prontas para os alunos, mas estimulá-los a criar as suas próprias músicas, através de objetos, instrumentos, vozes e tudo o que estiver ao alcance dos alunos. (Terra Nova do Norte 4)

Também enriqueceu minha bagagem para que eu passe a valorizar a criança no que ela é capaz de produzir através de qualquer objeto, que está ao nosso alcance e não usava por não ter informações. (Terra Nova do Norte 48)

Infiro que este trabalho muito vem influenciar no meu trabalho pedagógico.

Embora este trabalho não se desenvolva nas escolas da maneira que deveria ser devido o não conhecimento do professor em relação a música, acredito que esta seria uma das que mais deveria ser desenvolvida principalmente nas primeiras séries.

Acredito ainda que embora o estado não invista na formação de professor, é preciso que as escolas comecem a se preocupar mais com a formação de seus professores elaborando projetos para a liberação de fundos para o financiamento desses cursos para então se fazer uma educação de qualidade. (Juara 32)

Os relatos abaixo exemplificam os significados pessoais sobre música e educação musical. Neles, há a mensagem que a importância do conhecimento musical está nesse fazer parte dos saberes que qualquer pessoa deve ter o direito de adquirir.

O curso de música veio proporcionar uma visão ampla sobre o assunto e a sua valorização dentro das atividades de linguagem e também na mensagem a ser transmitida (Juína 88)

Este trabalho de educação musical pode e vai influenciar muito em minha trajetória como professora, pois minha concepção mudou depois que comecei a

estudar o fascículo e principalmente a unidade referente ao modelo do professor e transmissão de conhecimento. (Juína 30)

Sei que foi o início que para aprender música é preciso muito mais. Mas o material que tenho em mãos será de grande valia ao trabalhar com música com as crianças, pois o mesmo mudou a concepção que tinha de música. (Terra Nova do Norte 38)

Através deste estudo musical observei que aproveitando os sons que os alunos produzem nas brincadeiras, posso junto com eles compor novas canções, ou então usar estes sons nas canções já conhecidas. ... deste modo terá suas alas mais criativas e oportunizará os alunos também a estar desenvolvendo a sua musicalidade e sua criatividade. (Terra Nova do Norte 34)

Na minha trajetória como professora, este trabalho me influenciou a trabalhar música com meus alunos, ou seja, já estou trabalhando. (Juína 56)

Com esse estudo sentia necessidade de todos os professores terem um conhecimento mais aprofundado em relação à música e que saibam usar adequadamente as cordas vocais para que não tenham problemas mais sérios futuramente. (Juara 14)

Sempre trabalhei música com meus alunos, mas valorizava muito a linguagem verbal e agora tendo nova visão sobre música estou valorizando a linguagem não verbal e meus alunos estão se desenvolvendo bem mais rápido. E de agora em diante só irei trabalhar em cima dessa perspectiva. (Diamantino 13)

Outra coisa que me impressionou foi saber que temos total domínio para a gente se expressar musicalmente e isso não se resume somente em cantar observando ritmos, a música envolve todos os nossos movimentos e sons que nos rodeia.

Para mim este curso foi muito interessante pois me despertou a refletir melhor não só as letras, mas sobre os ritmos e os instrumentos utilizados no trabalho de uma música. (Juara 9)

5) Aquisição de conhecimentos específicos

Esta categoria foi organizada a partir da constatação que a trajetória de muitos professores foi influenciada pela linguagem musical, naquilo que ela significou para os conhecimentos dos professores. Consegui agrupar as respostas em três formas de expressar esse conhecimento musical.

- A influencia da música num sentido amplo.

Este trabalho me influenciou muito eu não sabia nem como compor uma musiquinha, hoje já me sinto capaz de produzir uma pequena música.

Estas músicas faz com que a gente relâche o corpo e perca a timidez, e até pessoas que não são acadêmico, ficaram curioso para fazer o curso de música. (Colider 37)

Para mim foi um curso diferente dos que eu já havia participado. . . . mas foi um curso técnico, sabe que até comecei a entender m pouco mais de música. Ter ouvido musical. (Diamantino 22)

Já trabalhava música em sala de aula, só que de ma maneira mais solta, com pouco conhecimento, depois deste curso ampliou mais o meu conhecimento dentro da música.

Uma pena que foi muito pouco tempo de contato direto com você, porque para mim foi muito enriquecido, onde passamos a ter noção de sons, ritmos e sinfonias, e principalmente nos instrumentos que você nos apresentou, trouxe novas idéias de como podemos formar uma banda em nossa escola através de sucatas. (Juína 13)

O trabalho com música me ajudou a ser mais atenta aos sons produzidos e a significação que eles tem. (Juína 48)

Através da música podemos expressar as mais variadas formas de voz, expressão corporal, durante toda essa trajetória. Eu tenho tentado aperfeiçoar cada vez mais na música. (Juína 79)

- A influencia da música em relação ao trabalho com as crianças.

Na vida profissional do professor influencia certamente a valorizar a arte musical e insentivar seus alunos a despertar o gosto pela mesma. (Terra Nova do Norte 17)

Este trabalho irá me ajudar muito para poder desenvolver e resgatar a música de folclore e infantil com as crianças, fazendo com que as mesmas sintam prazer de ouvir e também de criar as suas próprias músicas. (Terra Nova do Norte 51)

As crianças logo cedo se identificam com algumas atividades e a educação musical pode facilitar esta escolha ou até mesmo descobrir talentos, cuidar da voz, não levando em conta ainda a riqueza que é conhecer a música, instrumentos, ritmos e efeitos sonoros. (Terra Nova do Norte 10)

- A influencia da música sob determinado(s) aspectos(s) do fazer musical.

Aprendi a dar mais atenção aos instrumentos da música. (Juína 11)

pude entender e sanar algumas duvida e também aprendi a importância do uso do material reciclável e que será muito útil para a confecção do seu próprio instrumento. (Diamantino 19)

A partir dos estudos deste fascículo e debates em grupos, aprendi muito a ouvir e a definir sons.

Independente de levar o som para a sala, percebo a alegria das crianças antes de iniciar as aulas. Este curso veio na hora certa e está me ajudar muito. (Juína 35)

Através do curso de educação musical pude entender melhor como é efetuada uma produção musical e aprendi alguns sons, a observar sons naturais e musicais.

Sempre me preocupei em entender o que estimula os autores a executar e criar música, como se exploram os instrumentos e notas musicais, não tenho ainda todas as respostas, mas percebi que posso criar e executar músicas em minha sala de aula com meus alunos. (Juína 87)

Gostei muito, despertou meu interesse sobre essa disciplina, a qual vem influenciar no meu dia a dia, tanto no trabalho como no convívio social, auxiliando de como usar o tom de voz, e despertando interesse em som de alguns objetos que não havia percebido. (Juara 31)

Durante a leitura do fascículo fui alertada de que criança canta com voz de criança, isso foi de grande valia para o meu trabalho pedagógico.

Na minha opinião deveria haver uma área só para educação pois é pouco trabalho em sala de aula, a educação musical deveria estar na grade de toda unidade escolar pois se descobria grandes talentos musical. (Juína 94)

6) Houve pouca influência

Este último tópico aponta o distanciamento da aprendizagem de três professores dos demais, pois os mesmos relataram pouco interesse e pouca influência do trabalho em suas trajetórias.

Não consegui desenvolver os estudos com claresa e com isso trará pouca influência na minha trajetória como professora. (Diamantino 23)

Até que no início o assunto me chamou atenção, mas com a falta de orientação não pude dar uma continuidade completa ao meu trabalho. (Quim. 80)

Disperitou um pouco meu interesse, mas continuo insegura não sei se está certo ou errado.

Ficando com ansiedade, vontade de conhecer e desenvolver melhor minhas aulas com meus alunos. (Juína 81)

Apesar da carga negativa sobre a experiência, a atitude desses professores faz lembrar que a insegurança e falta de motivação pode levar uma experiência com baixo comprometimento em todos os aspectos a ser fadada ao fracasso. Quase sempre, numa

proposta pedagógica, há aqueles que se distanciam do restante do grupo em termos de objetivos, motivação, engajamento. Para o orientador do processo este é um fator que embora, às vezes, fuja de seu entendimento, não deve passar sem uma reflexão sobre os acontecimentos. Por isso, entendo que esses professores foram pessimistas, mas bastante realistas com as suas situações; resta saber se na condição normal em que foi planejado o curso "Música", com a duração de quatro meses e com dois atendimentos presenciais, se essas situações negativas ainda persistiriam.

Concepção de educação musical para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

Uma grande variedade de respostas diferentes completou este item. Para organizá-las, tal como feito anteriormente, separei por similaridades nos assuntos e com isso, cheguei às situações já apontadas anteriormente. Observei, em seguida, que as situações encontradas eram considerações sobre a importância da educação musical, cada uma tendo um tipo de argumento justificativo. Então, educação musical para os professores é importante porque: 1) muda uma visão antiga; 2) está relacionada ao desenvolvimento geral da criança; 3) está relacionada com o desenvolvimento musical; 4) está relacionada ao processo didático; 5) propõe uma outra condição para ser professor; 6) ajuda a permanecer um tipo de visão.

1) Muda uma visão antiga

Aqui todas as respostas que denotam uma mudança de concepção apontando para um abandono à anterior foram agrupadas, tal como podem ser verificadas nos exemplos:

Música é muito mais do que uma "letra " bonita, mas é a natureza, os sons, os ruídos, nosso corpo e tudo o que está ao nosso redor, ao nosso dispor. (Terra Nova do Norte 44)

A concepção de educação musical agora tem um norte, não consiste em apenas abrir a boca e cantar, imitar/repetir sons produzidos por outros, mas exige pesquisa, escuta, preparação e criatividade. (Juara 76)

Hoje arrisco introduzir alguns conceitos, regras, tento sistematizar a música. Não é mais apenas cantar uma canção infantil. (Juína 69)

Não tinha uma concepção de educação musical para alunos das séries iniciais do ensino fundamental, agora a partir dos estudos do fascículo de música vejo a importância de trabalhar com essa concepção em sala de aula. (Terra Nova do Norte 51)

Antes do curso, minha concepção de música para os alunos, eram as músicas prontas, geralmente com acompanhamento do play-back. Hoje a visão mudou, vou aproveitar o que aprendi no curso e já estou pensando em um projeto para o ano de 2002. (Terra Nova do Norte 27)

Antes acreditava que a música na escola fosse apenas repetir canções/ou cantigas populares e produzir paródias, porém não me culpo, porque foi assim que aprendi também. Agora, vejo que minha concepção musical está tomando novos rumos. (Colider 44)

Posso dizer que antes do curso me utilizava de música para desenvolver minha prática docente, agora encaro a música como essencial e adquiri muito mais subsídios para desenvolver essa prática. (Juína 87)

Com esse estudo hoje tenho uma outra concepção musical para as séries iniciais. ... vi a importância da linguagem não verbal e como a expressão corporal deve fazer parte do dia-a-dia da prática pedagógica do professor e ela exerce um papel fundamental na vida da criança. (Juara 14)

Consegui compreender e obter conhecimentos sobre música de que não tinha que existisse. ...

A educação musical é importante faz com que tenha maior desenvolvimento cognitivo e de raciocínio, traz estímulo e por fazer parte dos conteúdos selecionados é de grande valia os conhecimentos que se pode adquirir sobre esse assunto (Juara 39)

Ao iniciar este curso tínhamos uma visão totalmente diferente do que seria a música.

Hoje posso notar o desenvolvimento da capacidade e criatividade relacionadas ao uso da música em sala de aula com os estudantes, o que ajuda e muito no desenvolvimento de outras áreas de conhecimento. (Juara 43)

Acreditava que educação musical estava ligada a instrumentos convencionais, ou então em ensinar novas canções para os alunos. Mas através do curso pude observar que trabalhar educação musical é aproveitar os recursos que você tem mãos para produzir novas canções e novos sons. (Terra Nova do Norte 34)

Entendi que é muito mais interessante criarmos do que copiarmos. (Terra Nova do Norte 11)

A concepção que eu tinha era que devia somente levar a música pronta não dando espaço para o aluno criar o novo. (Terra Nova do Norte 8)

Mas agora percebo que posso criar juntamente com os alunos músicas, e não só fazer cópias de músicas e cantar conforme pede. (Diamantino 22)

O que ficou pra mim foi as possibilidades adquiridas em trabalhar a educação musical com as crianças, partindo da criação da música pela própria criança. (Colider 33)

O curso de educação musical, fez com que mudasse minha concepção referente o que é fazer música, e principalmente o como fazer a educação musical.

A concepção de educação musical que defendo é aquela que coloca o aluno a aprender fazendo, numa atividade criadora, significativa e prazerosa onde ele possa produzir a letra e a música utilizando os artifícios que julgar o ideal. Assim a educação musical contribuirá para o desenvolvimento cognitivo da criança ajudando na construção dos conhecimentos. (Colider 36)

Fiquei surpresa em saber que também temos domínio para podermos nos expressar através da música que não se resume apenas em um ritmo e sim a qualquer sons que ouvimos e movimentos que presenciamos. (Juara 12)

Considerava que educação musical estaria ligada a ensinar novas canções escritas ou ainda ensinar a usar instrumentos convencionais, tais como violão, tambor ou outros, agora, sei que pode-se verdadeiramente trabalhar a educação musical de uma forma diferenciada e de modo a ser produtiva, criativa e inédita. (Terra Nova do Norte 33)

me fez compreender a importância dos sons, das atividades musicais, a forma como podemos explorar mais a criatividade das crianças, envolvendo-as em atividades musicais significativas e prazerosas, ultrapassando as motivações existentes, anteriormente, nas escolas, entre os professores, em relação à música. (Diamantino 24)

Agora, pretendo mudar minha concepção, ou seja, já mudei. Mesmo com dificuldades, pretendo obter novos objetivos de aprendizagem junto com meus alunos. Porque a música não deve só ser cantada. Deve ser explorada refletida, tanto na melodia, na letra e na expressão corporal. Através da música, poderemos atrair nossos alunos numa interação afetiva. (Terra Nova do Norte 64)

2) Está relacionada ao desenvolvimento geral da criança

Ela vem proporcionar melhores condições no aprendizado da criança, pois a criança ao chegar na escola, chega cheia de curiosidade, de vontade de aprender e este momento não pode ser despercebido pelo professor. O potencial que a criança traz cabe ao professor desenvolver explorando ao máximo suas

possibilidades auditivas, expressiva e criativa, desenvolvendo o intelectual da criança através da música. (Juara 32)

Esse é um dos pensamentos sobre o valor da música que é comungado pelo senso comum assim como pelo meio acadêmico. Por isso, não parece muito difícil encontrar declarações sobre o valor da música no desenvolvimento da criança.

Music is seen as contributing to the total development of the child, including intellectual, emotional, physical, social and aesthetic. It is a natural part of children's lives and activities.¹² (Temmerman 2000, 52)

O que parece um pouco diferente é o valor da educação musical escolar, essa sendo concebida por alguns professores como de fundamental importância para as crianças, tal como se referem os exemplos:

Na minha concepção a música nas séries iniciais descontraí, incentiva e as crianças tem muita facilidade em aprender e criar, só falta nós professores, nos reciclar, aprender para ensinar. (Terra Nova do Norte 30)

Eu acho que a música é fundamental nas séries iniciais pois ela deixa os alunos desinibidos e com uma boa comunicação, além de ser muito divertido para eles. (Terra Nova do Norte 31)

Nas séries iniciais é importante por que as crianças adoram quando a gente canta e brinca com elas. (Terra Nova do Norte 14)

A concepção que eu tenho de educação musical nas séries iniciais é que ela é muito importante ser trabalhada desde o início da escolarização pois música é prazer, alegria as crianças em qualquer idade, é viajar no tempo, é algo que produz várias sensações, pode ser de euforia, paz tranquilidade, etc. E preciso instigar as crianças à música para torná-las mais criativas e através dessa educação musical se descobrirá talentos muitas vezes adormecidos sem incentivo dos pais. A escola é um bom lugar para se introduzir a educação musical. (Diamantino 21)

A música precisa ser explorada com mais interesse pelas séries iniciais não como uma situação estanque, mas percebendo que a música se produz com voz, som e movimento, imprescindíveis para o desenvolvimento social e comunicativo das crianças. (Juína 48)

Sabemos da importância que a música tem para o desenvolvimento da aprendizagem no dia-a-dia da criança tornando-a mais lúdica e agradável,

¹² Música é tida como favorecedora para o desenvolvimento geral da criança, incluindo o intelectual, emocional, físico, social e estético. Ela é parte natural das vidas e atividades das crianças.

valorizando o meio cultural e os talentos que poderão ser despertados. (Juína 89 e 91)

A música é a principal arma para trabalhar com as séries iniciais, no momento a criança aprende mais cantando, pulando imitando tudo isso através da música. (Colider 4)

São grandes proporções impostas pela música no processo de ensino aprendizagem no ensino fundamental.

Nas séries iniciais a música tem um poder absoluto de fixação na vida escolar dos educandos pois, os mesmos usam de meio agradável da música para fixar melhor as atividades. (Juína 36)

Acho muito importante a música para as séries iniciais do ensino fundamental, porem o professor que trabalha com estas séries não esta preparado para trabalhar esta modalidade (música). Acredito que se nós educadores tivéssemos um curso sobre música, mais longo poderíamos trabalhar melhor as nossas aulas e conseguir com isso melhor desempenho dos alunos. (Juína 53)

Devemos trabalhar e é muito importante trabalhar desde o pré e as 1^{as} séries iniciais pois eles tem o ouvido bem sensível.

O professor deverá aperfeiçoar-se na música.

Acredito que se nós educadores tivéssemos mais oportunidade de cursos sobre a música, cursos com mais duração poderíamos sim trabalhar melhor com os nossos alunos nas séries iniciais, e os nossos aulas e conseguir com isso melhor desempenho dos alunos. (Juína 57)

na minha consepção a música é de suma importância não somente nas séries iniciais quanto nas outras séries onde o adolescente e aos jovens até mesmo os adultos costuma se expressar mais através da música. (Juína 78)

Nas séries iniciais a música é muito importante na aprendizagem do aluno, principalmente as músicas com expressões corporais que se torna uma atração e cria condições para que o aluno possam desenvolver suas atividades práticas. (Juína 82)

Seria muito bom que tivéssemos esse incentivo, pois temos crianças que gostam de cantar, tem voz, tem talento, cada escola deveria ter um coral ou uma banda e até mesmo instrumentos musicais pois com a música fazendo parte da escola, teríamos uma educação com mais qualidade. (Juína 40)

A educação musical é fundamental para a aprendizagem das crianças na série inicial, pois requer uma atenção no ouvir e no falar. (Colider 5)

Nos exemplos a seguir a educação musical já não é o foco do relato, mas a música, em si, pelas habilidades desenvolvidas na criança através dela.

Acho que a educação musical deve estar inserida nas séries iniciais, pois sabe-se que a música muitas vezes é um calmante para vida e para alma, e que a mesma faz parte de nós e principalmente das crianças. (Terra Nova do Norte 60)

Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental é de suma importância, mas para isto o professor precisa repensar a metodologia. A música sempre esteve presente na cultura dos povos, e com o desenvolvimento tecnológico a sociedade, as comunidades vêm sofrendo modificações muito grande de outras culturas. ...

Cabe ao professor rever sua metodologia na educação musical, e ficar atento para o "fazer" como coloca Souza (2001, p.24) ... (Juara 19)

A música na escola possibilita ao aluno desenvolver seu senso crítico como a coordenação motora percepção auditiva, ritmo além disso a expressão corporal. (Juara 26)

E através da linguagem musical que as crianças demonstram seus desejos e aprendem também a música, relaxa, incentiva e constrói, amplia, desenvolve toda e qualquer atividade tornando prazerosa. (Juara 29)

na escola, é de suma importância que o professor entenda e use a música como um pressuposto valiosíssimo em sua prática pedagógica, melhorando-a, desenvolvendo, nos alunos, o gosto e demonstrando através da música vários caminhos para desenvolver todas as expressões possíveis. (Juara 75)

A minha concepção de educação musical para os alunos das séries iniciais é no sentido de perceber a importância da mesma como meio de desenvolver as habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento dos educandos, aproveitando a fase em que a criança está aberta a apropriação dos mais variados tipos de conhecimentos, aproveitando também o interesse das mesmas. (Colider 15)

A educação musical e fundamental nas séries iniciais, através de músicas eles aprendem a ler, escrever, gesticular e conhecer o seu cotidiano. (Juína 37)

E muito importante a introdução em sala de aula sobre música, pois assim o educando poderá conhecer e valorizar o seu potencial musical e melhorar também a sua forma de relacionamento com os colegas e expressão artística. (Terra Nova do Norte 13)

Considero importante a introdução da música em minha sala de aula, porque me fez perceber que as crianças gostam de explorar sons, mover-se, sentir os sons, cantar, dançar etc. Assim estarão despertando seu potencial musical, muitas vezes descobrindo seu próprio dom, melhorando sua forma de relacionar-se com seus colegas e professor. (Terra Nova do Norte 15)

Hoje se faz necessário desenvolver todas as habilidades possíveis de um aluno inclusive a música. (Terra Nova do Norte 35)

Durante este curso, através do material impresso e da aula presencial, podemos perceber, que a música se difere de qualquer produção sonora, desta forma, não podemos generalizar ou simplificar. ... o professor, acreditando que com tantos problemas os quais julga mais grave, o ensino da música não seja essencial, esquece-se que trabalhar a música é tão essencial quanto o trabalho de outras disciplinas, e também, como elas, exige conhecimentos específicos. (Terra Nova do Norte 3)

Ao meu ver a educação musical para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental é muito interessante, pois acredito que é nas séries iniciais que devemos oportunizar que esses alunos aguçam sua imaginação, seu desejo, sua criatividade para que nas séries posteriores possam ter um melhor desenvolvimento e acredito que nós professores somos esses mediadores dessas crianças que serão os futuros de uma educação renovada, com alunos criativos e críticos. (Juína 15)

A educação musical para as séries iniciais para mim, com o curso passou por uma reviravolta. Pois, o que acreditava agora ser tenho dúvidas. E o que deve ser tenho insegurança de domínio. Então, concluo que falta uma maior aprofundamento. Alias, é o primeiro trabalho voltado exclusivamente para as séries iniciais. Quero acreditar que a incerteza seja a maior certeza neste momento. O importante que considero é expectativa criada com o curso que com certeza me fará buscar um maior aprofundamento nesta área. Pois acredito que a música tem muito a dizer e a ver no desenvolvimento da aprendizagem. (Terra Nova do Norte 9)

É muito importante, porque através da música a criança expressa suas idéias e sentimentos e ainda desenvolve suas habilidades corporais.

Através da música, as crianças com dificuldade de socialização, têm oportunidade de melhorar seu relacionamento com os colegas. (Terra Nova do Norte 2)

3) Está relacionada com o desenvolvimento musical

Nesta situação foram agrupadas as concepções que estão voltadas especificamente para o desenvolvimento musical, apesar de haver implícitos dois tipos de situações mais recorrentes - as concepções que consideram a importância da educação musical e as que consideram questões específicas do fazer no desenvolvimento musical das pessoas. Podem servir como exemplos as seguintes citações:

Com este trabalho realizado desde os primeiros anos de escola, tornaria as crianças mais aptas a serem futuras cantoras e cantores, ou também pessoas mais alegres e de bem com a vida. (Terra Nova do Norte 43)

Sei que vários fatores contribuem para o sucesso do mesmo, mas se for repensado o curso de música poderá trazer grandes benefícios para os alunos, vivemos num mundo de perturbações e mudanças constantes e o lúdico, a música poderão despertar em nossos alunos o gosto de se aprender e despertar o interesse pelas atividades escolares. (Juara 17)

Trabalhando a música nas séries iniciais do ensino fundamental, estaremos preparando o aluno para observar melhor o sentido da música no dia-a-dia. (Colider 25)

E com sons simples os alunos se alegram, transmitindo mudanças no próprio ambiente, trabalham em grupo. E assim, com ritmos saudáveis. (Juína 29)

Acredito que a educação musical para as crianças das séries iniciais é muito bom, pois para muitas delas poderá abrir um caminho para a música desde que o professor ou os próprios pais não pode esse gosto pela música. (Juína 76)

Minha concepção é que a música faz parte da vida do aluno, pois a música tem grande importância na sociedade e na vida do indivíduo. (Colider 10)

Acredito que seja interessante que haja um espaço no currículo escolar para educação musical, assim contribuirá na aquisição de conhecimento e também prazer e lazer. (Juína 44)

A educação musical nas séries iniciais deve ser baseada em músicas e não em "musiquinhas". Despertar os estudantes para ouvir com atenção e criar diferentes possibilidades sonoras. (Juara 59)

Facilita o professor fazer um trabalho mais consciente de educação musical dentro da realidade, na compreensão das atividades que estão relacionadas com o fazer música e na formulação de seus conceitos. (Juína 51)

Deve acontecer a partir do primeiro dia de aula, desde os batiques, gargalhadas, sons dos lápis, canetas, papéis, movimentos do corpo, do vento, das plantas, enfim, de tudo que nos rodeia, fazendo que o aluno estabeleça relações didáticas com a música em todas as circunstâncias possíveis, demonstrando participação e interesse pelas atividades e prazer em cantar, apreciar, produzir, compor, etc. (Juína 59)

Após analisar melhor o material percebi que a idéia é despertar a percepção musical e fazer com que o professor utilize a música na sua prática pedagógica. (Terra Nova do Norte 46)

As aulas de ritmos deveria ser explorado desde os primeiros anos escolares, educando o ouvido, corrigindo o tom de voz incentivando a expressão corporal e a espontaneidade. (Terra Nova do Norte 36)

Com este curso podemos despertar aos nossos educando o habito de observação e identificação das variedades sonoras e como podemos compor e cantar as músicas. (Juara 9)

A educação musical é um curso que irá nos ajudar a resgatar a cultura de nossas crianças que já está a perdida nas séries iniciais, pois irá trabalhar o corpo, através da música, gestos e ritmos que interpretar as músicas principalmente produzindo sons. (Juína 28)

4) Está relacionada ao processo didático

Os professores de maneira geral relacionam seus pensamentos sobre desenvolvimento humano valorizando muito na pratica educativa, o processo didático que a envolve. Por isso foram reunidos os discursos que foram convergentes para essa situação. Houve uma maior concentração para a capacidade de motivação e criação através da música como pode ser notado nos exemplos abaixo:

A música é muito importante, principalmente nas séries iniciais, pois assim as nossas aulas saíram da rotina e os alunos sentirão mais motivados, pois todos gostam de novidades. (Diamantino 2)

E muito bom a música na escola, pois quando chega a hora de cantar, é uma grande revolução na sala de aula, todos querem um instrumento, para tocar, é uma grande terapia, para as crianças, no dia que não da tempo, as crianças ficam cobrando. E no outro dia eles não deixam passar despercebido, isso faz com que o aluno passe a gostar das aulas. Da para perceber, que o insentivo da música na escola, faz com que os alunos tenham mais interece para estudar. (Colider 37)

Tem mais agilidade, os alunos acrescenta um novo trabalho e passa a valorizar as aulas e os cantos tem mais dialogo volta a antiga cantiga de roda que estava esquecida na hora do recreio. (Juara 51)

A música é de muita importância em nosso dia-a-dia escolar, pois ela ajuda a descontrair e a frisar determinados conteúdos. A criança tem prazer em aprender uma música diferente principalmente se a mesma tiver gestos ou movimentos que acompanhe seu ritmo. (Juína 32)

A música incentiva, constrói, amplia e desenvolve toda e qualquer atividade, tornando-a prazerosa, se integrando com outras disciplinas (interdisciplinaridade). (Juara 36)

Sinto que está sendo um trabalho bastante proveitoso, porque é um aprendizado onde desenvolve a imaginação, a criatividade, onde é explorada de forma prazeroza, descontraída e inovadora que proporciona ao aluno futuramente

vir a ser um cidadão crítico, desembaraçado, expressivos e /ivres para a sua vivência histórica na qual ele estiver inserido. (Juína 14)

Há tanta forma de trabalhar com o nosso próprio corpo. Através de gestos e ritmos que interprete as músicas, principalmente produzindo sons. ... ao refletirmos o trabalho com música em sala de aula, percebemos que as crianças conseguem produzir muito mais. (Juína 26)

Através desta situação os professores parecem estar mostrando que estão saturados de uma escola repetitiva e monótona, vendo na atividade musical uma saída motivadora para essa problemática. Outras funções didáticas para ou na música também podem ser notadas:

Que a música é fundamental para desenvolvimento da pronuncia do aluno, maior interesse pelas aulas, mas volto a dizer não sei conduzir com segurança e qualidade por falta de maior conhecimento. (Juína 80)

Trabalhando música nas séries iniciais, junto com os trabalhos didáticos é uma experiência gratificante, pois as crianças gostam de cantar, brincar, dançar tocar instrumentos, envolvendo-se com motivação sendo assim o envolvimento musical dentro da sala da um relaxamento para que a criança aprenda brincando. (Terra Nova do Norte 63)

O professor ideal é aquele que cria, que busca fazer de sua aula um lazer para seus alunos, apesar de não ter entendido perfeitamente as atividades da 1ª etapa, após o encontro presencial, tudo se esclareceu, e tenho certeza, nas nossas práticas escolares estaremos mais criativos para com nossos alunos. (Diamantino 12)

A música é uma excelente forma de socialização para os alunos, para nós é uma forma de expressão, é uma forma de linguagem que o homem usa para interagir, mas tenho certeza que há muito há aprender. (Terra Nova do Norte 1)

Na sala de aula as brincadeiras são diversas onde os alunos expõem suas músicas e brincadeiras que gostam. Pois é a partir do que eles gostam que devemos trabalhar. (Terra Nova do Norte 54)

Creio que o professor deva partir sempre do que o aluno conhece, de sua realidade do que mais lhe chama atenção. (Terra Nova do Norte 58)

Com essa inovação na Educação, vemos que o som, música, gestos é importante na aprendizagem a linguagem não verbal, que não era valorizada, hoje vem fazer parte trabalhando a Interdisciplinaridade, disciplinas integradas que vem enriquecer o desenvolvimento das crianças, auxiliando na produção de textos, maneira de expressar, de ouvir, aumentando a criatividade, e o intelectual de cada um, principalmente nas séries iniciais, mas o aprendizado deve ser constante nem tudo é pronto e acabado. (Juara 31)

Na minha concepção, a educação musical nas séries iniciais, deve ser feita através de cantigas de roda. (Diamantino 23)

A concepção que eu tinha era que devia somente levar a música pronta não dando espaço para o aluno criar o novo. Com isso descobri que nós professores devemos proporcionar, meios para que possa levar o aluno a produzir suas próprias atividades musicais. (Terra Nova do Norte 4)

Ao meu ver, a música pode ser introduzida em todas as disciplinas proporcionando assim aulas atrativas e interessantes, onde o educando se sinta motivado e desafiado a participar das aulas. (Juína 34)

É necessário que se proponha atividades envolvendo os mais variados tipos de sons e fontes sonoras estimulando a criança a fazer uso positivo deles. (Colider 31)

Assim evidencia-se uma concepção de música que explore a linguagem enquanto texto, no caso um discurso musical o trabalho com a música nas séries iniciais deve ser amparado por um repertório amplo, em diferentes estilos e muita audição, mas uma audição consciente, atenta e crítica. (Juara 55)

Acredito que este lado musical das crianças e o resgate de antigas músicas, deveria ter um pouco mais de ênfase na escola. (Juína 95)

Na minha concepção na educação musical deve ser de maneira em que a criança possa explorar os sons usando o próprio corpo como: bater palmas, pés, estalar os dedos, assoviar etc. assim como utilizar objetos variados que estão a seu redor para a exploração dos sons. (Juína 65)

Como já destaquei anteriormente, a escola orienta suas ações com mecanismos de permanência mantendo certos costumes, certas crenças e certas idéias através da música, tais como as descritas pelos professores:

A música além de trazer alento e calma transmite uma sensação de bem-estar. (Diamantino 16)

Minha percepção de educação musical para alunos das séries iniciais é muito importante, porque música tranquiliza, alegria, anima e faz agente perceber muitas coisas, é através da música que descobrimos grandes talentos em nossas crianças. (Juara 56)

Aulas ministradas à base de música torna-se mais produtiva e menos monótona. (Juína 90)

através dessa forma de música, sei que será mais fácil alfabetizar meus alunos. (Diamantino 5)

A música é fundamental nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois através dela o aluno pode explorar a linguagem e o próprio corpo de forma lúdica e diferenciada, através da música pode-se trabalhar todos os campos (área) da educação. (Terra Nova do Norte 65)

Ao meu ver a música não deve ser trabalhada isoladamente, apenas como recreação; mas esta pode ser utilizada como uma ferramenta facilitadora do aprendizado de qualquer assunto ou disciplina que se deseja ensinar. (Juína 22)

A música é a principal atividade, ou seja é a base de todas as atividades para que a criança aprenda com alegria, feliz, pulando e cheia de emoções na sua aprendizagem. (Colider 3)

Infelizmente uma grande parte dos professores das séries iniciais ainda não atinaram que a iniciação musical deveria ser trabalhada nas salas como um poderoso meio de suavizar as atividades com as crianças, pois acredito que através da música, muitos conteúdos seriam melhor aprendidos. (Colider 32)

De fato, nenhuma dessas potencialidades da música pode ser negada, e, se elas fazem com que o ambiente escolar seja ativado, também, não há porque rechaçá-las. A questão principal que se coloca é a de saber se estas concepções se alimentando e não havendo espaços para outros tipos de visões que tornem os professores e alunos mais emancipados, quais são as chances de termos a escola atuando na sua função principal como espaço de construção de valores musicais mais amplos e críticos?

5) Propõe uma outra condição para ser professor

Nas citações abaixo afloram concepções de educação musical que envolvem o conhecimento específico de música e a preparação do professor como balizadores do processo.

Passei a ver o ensino de música de outra maneira criando os próprios sons e ritmos onde as crianças aprendem a produzir e não simplesmente repetir aquilo que já está pronto.

Com isso o papel do professor transforma-se junto com a prática do aluno. O educador musical deve ser um facilitador do aluno, estimiando, questionando aconselhando e ajudando, em vez de instruindo, demonstrando ou informando. (Terra Nova do Norte 47)

É muito importante, nas séries iniciais, ensinar música e principalmente refletir sobre a importância, viajar na intenção de quem a produz. (Juara 8)

E assim nós professores procurando sempre buscar mais conhecimento, na área musical, para podermos melhorar sempre o trabalho e fazê-lo com criatividade, e dando a motivação para que as crianças se envolvam e deixam se levar pela magia da música. (Terra Nova do Norte 59)

Tudo o que li e aprendi sobre educação musical, levou-me a fortalecer a idéia de que ela é extremamente importante para as crianças e para o ensino fundamental. ... esses conhecimentos são muitos importantes para os professores todos, mas principalmente os que lidam com as crianças uma vez que é nelas que se podem criar uma compreensão de música e se podem trabalhar os conceitos que os levem a ter mais intimidade com relação a ela.

Os professores precisam, de um modo geral, aprender mais sobre a música para poder trabalhar com ela. (Juína 74)

E muito importante esta concepção porque pode se passar maiores (entendimentos) conhecimentos aos alunos. (Juara 54)

Ao trabalhar música em sala de aula o professor deve estar interagido no assunto, para não deixar a desejar. Acreditamos que somos aprendiz desse processo de aprendizagem, pois ensinar música na escola exige do professor rigor, paciência e outras virtudes incluindo conhecimento musical. (Juara 47)

Embora a preocupação não se caracterize como uma situação numericamente significativa, sua ocorrência lembra que ser professor, acima de tudo é ter domínio do conhecimento da área de atuação.

Na escola todos deveriam entender de música, mas na minha opinião tinha que ter um músico para instruir os demais. (Terra Nova do Norte 19)

Acredito que a música é muito importante na vida de todos nós, mas acho que os alunos deveriam ter professores capacitados na área. (Terra Nova do Norte 29)

Os professores 19 e 29 de Terra Nova do Norte são mais específicos ainda e entendem que toda escola deveria ter o especialista para instruir os professores. Embora esta idéia pareça ser a melhor, dando ao especialista a função que realmente lhe cabe, pela situação da educação musical em nosso país, ainda bastante instável e difusa, há nela um risco que pode cair em outro extremo. Nesta perspectiva, o especialista deveria ser o orientador responsável pelas atividades de música, o que é, certamente, o recomendável. Mas, ele, pela impossibilidade de ter muitos colegas de área na escola e, por conseqüência,

um movimento musical efetivado em colaboração, por ter seus saberes localizados em uma linguagem tão diferenciada das demais áreas do conhecimento, acabaria sendo uma espécie de "mago" da música que deveria resolver todos os problemas a ela relacionados; seria o detentor do conhecimento musical, único responsável pelas concepções e ações em música realizadas na escola. Não poderia, com isso, haver o risco do distanciamento de seu trabalho com as demais articulações da instituição escolar? Não haveria, com isso, uma continuidade da situação, hoje muito encontrada, de omissão da escola em relação aos problemas da educação musical e da educação em Arte? Ao conceber a música como sendo responsabilidade somente de especialistas não estariam esses professores negando-se a assumir mais uma responsabilidade perante a formação de seus alunos e deixando-os à disposição de um "destino" escolar?

6) Ajuda a permanecer um tipo de visão

Nesta última situação encontrei as três concepções abaixo que não tive como organizar com outra denominação, tais foram os devaneios das respostas.

Gosto muito de compor músicas e criar ritmos. Vivo fazendo isso mesmo sem entender, inclusive as composições das gravações referente a história do Pai do Mato do grupo fui eu que as compus.

Para mim música é uma inspiração, é poesia, é vida, é realização. (Terra Nova do Norte 23)

A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental é um resumo da natureza, é cultura e a cultura está cada vez mais no alcance de todos nós.

A música é uma sensação de bem-estar na vida de cada ser humano. (Juína 24)

No ensino fundamental deveria existir mais curso para os professores trabalhar melhor nas séries iniciais com os alunos, porque se os professores tivesse conhecimento sobre a música a aula seria mais gratificante com movimentos mental e participativo dentro da ginástica, onde os sons são dados através da música no seu espaço fundamental de amor e alegria. (Juína 52)

Certamente, estes professores quiseram dar pistas de seus pensamentos a respeito da educação musical, mas temo não ter sequer passado por perto das suas reais intenções.

Estariam mesmo os professores numa atitude sincera com tais caprichos da imaginação? Estariam os professores a ironizar perante as situações de dificuldade que enfrentam na formação profissional? Estariam os professores acusando os únicos sentimentos que puderam aflorar-lhes com o curso de música? Assim sendo, haveria uma chance da educação musical ser transformadora e conseguir modificar os pensamentos e mentalidades a seu respeito?

Diante de tantas dúvidas só tenho uma certeza. A educação musical na visão de algumas pessoas é um processo de permanência de uma situação, de uma concepção, de uma maneira de estar e ser no mundo.

2. Avaliação do Programa

Além da avaliação de aprendizagem, necessária para que houvesse a observação do desenvolvimento dos professores, sugerindo questões didáticas que devem ser observadas no processo de ensino, uma avaliação geral da organização e do funcionamento, dos materiais, dos atendimentos presenciais foi de extrema importância para avaliar especificamente o programa de EMUSAD. Foi nesta avaliação que apareceram questões que, dos pontos de vista dos monitores e dos professores, tornariam melhor a realização do programa e, por consequência, a aprendizagem. Com os dados desta avaliação pude analisar cada item, verificar os problemas, incorporar as sugestões e validar as possibilidades estruturais para a realização do programa de EMUSAD.

Descreverei e discutirei as avaliações feitas pelos monitores, e, em seguida aponto os resultados da avaliação feita pelos professores, fazendo no final uma discussão sobre esta avaliação.

2.1. Pelos monitores

Os monitores não responderam um questionário para avaliar o programa. Durante todo o percurso eles tiveram oportunidades de opinarem, mas houve três situações distintas em que eles fizeram reflexões que se consolidaram como momentos de avaliação. O primeiro momento foi oral, no início do trabalho em agosto de 2001, quando havia sido programada a seleção dos monitores. O segundo foi escrito, atendendo uma solicitação minha que fizessem uma avaliação do trabalho e o terceiro foi novamente oral, em dezembro, quando encerramos a Iª etapa de avaliação de aprendizagem com os professores e o curso de extensão "Monitoria em educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental".

O primeiro momento foi realizado na seleção dos monitores. Nesta ocasião eles expuseram o que acharam do material, o que tinham entendido da proposta e do texto, bem como suas expectativas em relação ao trabalho que iriam realizar. As declarações foram livres, num diálogo aberto e/ou respondendo algumas perguntas que eu fiz durante o primeiro encontro. Extrai alguns relatos/pareceres e/ou questionamentos da transcrição da gravação do encontro para servirem de exemplos deste momento, quais sejam:

Eles [os professores] vão ter pelo menos o básico para ensinar para os alunos deles. Não vão ter como dizer que não estão sabendo . . . (monitor I)

Eles deverão refletir sobre o que eles estão fazendo com o aluno. A proposta principal é fazer que eles ouçam . . . direcionaremos o que esta proposto aqui para

que o professor tenha certeza daquilo que ele quer fazer, ou . . . daquilo que ele aprendeu, (monitor E)

A visão do fazer musical da escola, desse professor mudará . . . vai servir de base, o começo para que ele busque e se aprofunde naquilo que ele vai trabalhar, interagir com seus alunos . . . também é uma proposta que não vai esclarecer o como, mas vai deixar claro o básico . . . e daqui, ele partir para novas buscas . . . se eu não soubesse nada, se eu fosse leiga, daqui eu partiria, iria buscar outros elementos, (monitor B)

Em todos os capítulos nós tivemos que parar para pensar no que estávamos fazendo . . . isso vai dar oportunidade para eles pararem e descobrirem ou pensarem no que estão fazendo. . .

O ponto forte foi a audição, a produção dos exercícios práticos, a construção de instrumentos, a composição também, (monitor C)

Eu achei interessante a audição e a prática . . . do som, né? A pesquisa sonora, o ambiente, fazer os instrumentos, o buscar os timbres, trabalhar mais ainda a audição... a composição também, porque a composição ... ele [o professor] vai escrever, vai pensar, vai ouvir, isso é o ponto forte . . . (monitor B)

Eu acho que eles normalmente não param para pensar no ambiente sonoro. Acho isso muito importante, (monitor H)

Eu acho que apesar de . . . apesar de alguns temas serem complexos, acho que a linguagem está muito clara, sem ser superficial, porque fala de, principalmente os conceitos básicos de música, dos parâmetros sonoros, fala de andamento, em vários lugares dá exemplos, tem coisa. . . do CD como suporte, eu acho que . . . é bem legal, é um material que está de acordo com o pensamento atual . . . eu acho bem legal, linguagem atual, bem legal. (monitor A)

A dificuldade foi de material. A gente só gravou por causa da [nome do monitor] que tinha gravador ... esse é um problema sério!

Falhas, professora . . . eu achei que a senhora foi muito influenciada pela Bahia. . . [risos] (monitor D)

As falhas, penso que eu vou perceber muito mais, quando eu tiver trabalhando com quem sabe menos que eu.

Se as pessoas não tem o contato, se as pessoas não conhecem uma orquestra, elas não vão ter condições de responder . . . qual é o instrumento que começa, que termina, (monitor B)

Algumas coisas vão ficar em aberto, não dá para abordar tudo, e também o material não dá para ficar fechado em si mesmo. E . . . uma dificuldade, tem coisas que vão ficar em aberto, (monitor A)

Outra coisa, música coral, música africana . . . eu vejo dificuldades para eles... a música viável para eles é praticamente, só música sertaneja; a audição deles é de radio, (monitor H)

Achei muito importante no seu texto essa coisa do professor não fazer diferença entre os alunos. A gente precisa estar se cuidando, se policiando, tomando o cuidado pra não estar rotulando a criança, deixar ela de lado. (monitor G)

Nestes relatos os monitores expressaram suas impressões sobre o programa de EMUSAD, mais especificamente, sobre o material que tinham estudado, já que não tinham realizado os atendimentos presenciais ainda. Embora não tenham ampliado as questões abordadas, eles detiveram-se em elogiar o material pelos pontos discutidos, pela linguagem usada, pelo conteúdo proposto e pela capacidade de motivar para a reflexão. Os monitores também apontaram algumas questões que consideraram como falhas ou pontos fracos, tais como a abrangência do conteúdo, que deveria deixar muitas dúvidas no final do curso, e o repertório usado como exemplo. Este ponto é bastante importante para ser pensado visando a ampliação do repertório, mas também, a valorização do conhecimento já existente dos professores.

O segundo momento em que os monitores apresentaram uma avaliação está registrado nos trabalhos escritos, sendo que nem todos atenderam a essa solicitação. Destacam-se as avaliações abaixo, a começar pela do monitor D, que parece duvidar do processo de avaliação que selecionaria os monitores que trabalhariam nos atendimentos aos professores, embora não tenha completado sua idéia.

No meu ver, através de uma entrevista verificar o que o aluno absorveu do material estudado, como praticou, se praticou, se houve uma aprendizagem o interesse, a dedicação, etc. . .

Ao estudar o material percebi o quanto ele era importante para o ensino musical e me dediquei, talvez não me preocupei em como ensinar, mas como absorver o máximo da oportunidade em que tive de poder conhecer o material de perto e quando houve as gravações, as reuniões aprendi e muito, com noção de como usar este método de ensino de maneira que todos aprendam. Se fosse avaliar-me em nota me daria 80, pois percebi que a minha dificuldade não está no saber os parâmetros, na prática, mas sim de como ensinar de maneira clara e fácil compreensão, (monitor D)

O material do curso atingiu a curiosidade deste monitor para aprender e isso, ele deixa claro observando que queria "absorver o máximo da oportunidade". Um equívoco mencionado é a definição do programa de EMUSAD como sendo um método de ensino. Embora o programa tenha uma conduta metodológica, ele não pode ser identificado como um método porque os procedimentos não orientam as questões e variáveis no ensino. Talvez, essa idéia de ter o método como o elemento desencadeador dos processos didáticos seja reflexo dos processos de ensino na licenciatura da qual os monitores são oriundos. Esta afirmação é feita porque noto neste relato uma concepção de ensino de música muito atrelada aos parâmetros sonoros exclusivamente, o que sugere uma relação com os métodos ativos de iniciação musical dos educadores do início do século XX.

Há também, uma forte visão de avaliação relacionada com nota. Este processo somativo parece ser contraditório, pois, ao mesmo tempo em que não valorizou a força qualitativa da entrevista, atribuiu nota como uma forma de demonstrar objetividade na avaliação justificando essa nota de forma qualitativa bastante inconsistente, com a afirmação de que ela é o valor que deve ser atribuído por não ter segurança na maneira de ensinar, mas

deter os saberes identificados como parâmetros musicais (como se esses fossem os únicos quesitos para o conhecimento musical e de um professor de música).

Um ponto a ressaltar nesta avaliação é a importância do trabalho em grupo apontado através das gravações, das reuniões, o que sugere um crescimento significativo da aprendizagem baseado na troca de experiências.

Ao tomar conhecimento do fascículo contendo a proposta Educação musical nas séries iniciais, senti-me motivada a ler, a ouvir e analisar as propostas inseridas no fascículo.

Empenhei em ouvir as músicas, responder as perguntas que cada unidade trazia, construir os instrumentos propostos, analisar, refletir, questionar (dúvidas) e colocar minhas idéias.

Sei que o fazer musical requer percepção criativa, o fazer com resultados concretos, e isso o torna certamente interessante e prazeroso, (monitor G)

Este relato demonstra que o monitor desejava informar que houve dedicação de sua parte para a realização dos estudos, parecendo que estes foram feitos com prazer. No entanto, não esclarece como foi o seu desenvolvimento, assim como não opina sobre o programa de EMUSAD e o curso de monitoria, deixando dúvidas sobre sua concepção.

Neste curso tive a oportunidade de aprender muitas coisas ao mesmo tempo: conheci um pouco acerca de um projeto de doutorado, fiquei sabendo como funciona a educação à distância, aprendi novos jogos musicais, aprendi a ver de outras maneiras a educação musical infantil e também tive oportunidade de fazer música individualmente e em grupo, através de experiências muito enriquecedoras.

Eu esperava ter muito mais dificuldade do que prazer nas atividades em grupo, mas para minha surpresa, foi uma das partes mais divertidas e gostosas do estudo. É claro que houve dificuldades sim, pois, apesar do clima de brincadeira, o estudo sistematizado envolvia a confecção de relatórios, a análise crítica do que estava sendo produzido e, além disso, tínhamos prazos a cumprir. ...

Sempre fui indisciplinada em relação a isso. . . deixo tudo para a última hora (mesmo sem querer), acreditando que a energia da urgência vai me ajudar... este trabalho, no entanto, não permitia isso, tanto pela grande quantidade de conteúdo quanto pela necessidade do trabalho em grupo. Sem falar que o primeiro ciclo de discussões ficou muito prejudicado exatamente por isso. . . Assim, pude reconhecer a necessidade da disciplina e da organização no estudo e na produção musical.

Para produzir cada composição, por exemplo, de nada adiantaria ficarmos esperando a inspiração num dia maravilhoso de primavera, cheio de flores e fantasias. . . . era preciso, sim, nos encontrarmos nas tardes quentes das segundas feiras (que são chatas por si), com um plano de estudo, para ler, discutir, repetir exercícios, experimentar sons, enfim, fazer música conscientemente.

Assim, apesar do desconforto do processo de aprendizagem e de certa preocupação em atingir os objetivos de cada proposta, sempre era muito gostoso e gratificante perceber nossos progressos e escutar nossas produções.

Só na prática apreendemos os conceitos teóricos. Não estaríamos sendo verdadeiros se apenas repetíssemos aos alunos o que a pesquisadora nos falava nas reuniões. Foi preciso experimentar, viver esses conceitos. E o que apreendíamos ali, aparentemente brincando, era muito profundo. Nossas próprias dúvidas e dificuldades nos instigavam muito e, quando as soluções eram encontradas, o prazer de cada conquista e de cada insight nos estimulava para o próximo exercício.

Ainda tenho dúvidas sobre formas musicais. Sei que existem muitas e não consegui encaixar todas as músicas da fita nas formas que constam no fascículo. Tenho que estudar mais sobre isso. Há também uma dificuldade mais óbvia... já estaremos monitorando futuros professores no estudo deste projeto, mas a pouca experiência em prática de ensino não me permite saber, com tanta agilidade, quais exercícios práticos usar para provocar neles os insights necessários à apreensão de cada conceito. O exercício que funcionou para mim pode não funcionar para alguns alunos . . . mas sei que estou no caminho certo, e que este caminho sempre requer muita humildade e também coragem para experimentar e criar novas metodologias, sempre avaliando o que foi praticado. . . .

Cada aluno, cada ser, cada som é um universo infinito . . . Imaginemos a imensidão de tantos universos juntos . . .

Em meio a essa imensidão, este projeto é um ponto . . . um ponto de luz . . . uma estrelinha na qual pegamos carona e vamos conhecer cada cantinho do vasto universo da Educação Musical Infantil . . . esta estrelinha tem um jeito simpático, curioso, às vezes fala umas coisas que precisamos parar para pensar sobre outras coisas . . . e muitas vezes, nos enche de alegria e entusiasmo com suas idéias.

Eu, com certeza, levarei sempre comigo essa estrelinha, pois sei que ela é muito grande, apesar de parecer pequenina, para guardar muitas coisas novas que ainda vou achar por aí fora. . . (monitor A)

Esta avaliação tem um toque poético, mas guarda uma análise bastante consistente do processo de aprendizagem do monitor, de suas descobertas, de suas dúvidas, de suas concepções. É importante ressaltar a descrição inicial de que no curso aprendeu muitas coisas,

demonstrando o mais importante, que é uma visão ampla da atuação profissional do educador musical construída durante o trabalho.

As dúvidas declaradas sobre forma em música demonstram que há ainda uma tendência um pouco limitada de enquadrar todas as músicas em formas pré-estabelecidas, o que não é intenção do programa, e, o que talvez, seja também um reflexo da formação recebida na licenciatura. O reconhecimento que faltam instrumentos didáticos para favorecerem os processos de orientação e que os processos de aprendizagem variam de pessoa para pessoa, são indícios de um amadurecimento deste monitor, quase graduado como professor de música. Mas a idéia que um educador experiente saiba quais atividades que podem favorecer a aprendizagem dos alunos, sem conflitos, é uma ilusão de quem realmente, não conhece as dificuldades do ensino e não sabe que este é um processo surpreendente, tanto para novatos, como para veteranos.

O terceiro momento de avaliação feita pelos monitores aconteceu no dia 7 de dezembro de 2001, quando estávamos encerrando as atividades da pesquisa que tinham a participação deles. Na ocasião, alguns entregaram seus relatórios de atendimento e expressaram-se livremente a respeito do curso que acabavam de participar, num dialogo aberto. Alguns relatos podem oferecer uma idéia dos pensamentos destes monitores no final do curso, tais como:

Superou as expectativas. Eu tinha uma idéia diferente da educação a distância. Gostei muito da convivência, das aulas, dos alunos [professores]. A gente aprende muita coisa com eles. Mas a gente tem que estar procurando. Faltou no modo geral mais preparo da minha parte.

Não entenderam o fascículo. A gente tentou esclarecer. Muita gente nem tinha lido. Eu acho que valeu a pena. Gostei muito.

No começo estávamos perdidos, não sabíamos o que fazer. Foi conduzido o melhor possível. Algumas cobranças são importantes, (monitor C)

Mas o aluno não produz se não for cobrado! (monitor E)

Na educação a distância eu achei que não haveria cobrança, (monitor D)

O ritmo é diferente do da UFMT [referindo-se ao Curso de Licenciatura em Educação Artística], que não tem cobrança, não tem nada.

Foi muito puxado. Nunca fui tão apertada. Eu tinha uma expectativa que eles iriam perguntar muito e isso não aconteceu. O que eu aprendi aqui eu não aprendi no curso de graduação todo. (monitor E)

É a coisa da gavetinha. Falta conexão no nosso curso. . . Mas houve desinteresse dos orientadores do NEAD. Música para eles era diferente.

Depois, quiseram uma semana de atendimento, pode? A concepção de música deles era diferente, (monitor C)

Eu tive que apelar para conhecimentos de história da música, de história da arte e me surpreendi comigo mesma com o que eu sabia, (monitor D)

A gente tem que falar de tudo, porque tudo está ligado, (monitor A)

Há ainda falta de acesso muito grande por lá. (monitor D)

Quanto ao curso [referindo-se ao curso de monitoria] eu achava que eu não ia ser escolhida. Mas achava que podia, (monitor E)

Eu não quero dar aula. (monitor D)

Eu também não quero dar aula. Tenho que achar uma área que não precise dar aida, (monitor E)

Eu gosto de dar aida. Mas as condições são horríveis. Segurar a turma é péssimo. Não gosto de ficar chamando atenção o tempo todo.

E preciso pensar em mais tempo para a formação de novos monitores. Nós tivemos sorte que houve a greve e tivemos tempo para nos preparar, (monitor A)

Eu aprendi muito, foi muito válido. Em agosto eu pensei em desistir, mas quando teve o prazo eu me empenhei mais. Eu fiquei muito estressada. Por isso atrasei em algumas coisas, mas foi o que eu pude. Poderia ter sido melhor. Valeu a pena este grande grupo, como também os dois pequenos grupos. O atendimento surpreendeu. (monitor B)

Eles não fazem música na escola porque não sabem realmente como fazer. Eles só tem uma via ou duas. Eles se incentivaram muito porque viram a possibilidade de fazer diferente. Eles imaginavam que não eram capazes, que ia ser o mesmo repeteco de sempre. Agora eles tiveram outra idéia.

E teve também a distribuição do material. Uns desmotivavam os outros dizendo que era difícil, (monitor A)

Este diálogo espontâneo foi bastante incisivo em alguns pontos que parecem ser comuns a todos os que dele participaram porque não houve objeções perante as afirmações. As idéias são importantes e podem ser sintetizadas nos seguintes itens:

- Os monitores tiveram prazer com a realização do trabalho;
- A motivação foi intensificada após os estudos em grupo;
- Houve surpresa de sentirem-se capazes de realizações ainda não imaginadas;
- Foi constatado que a formação recebida na universidade, sozinha, não faz um profissional da educação musical competente;
- Esses licenciandos em música não querem dar aula [na educação Básica];
- Há o reconhecimento que o ensino escolar é bastante complexo;
- Há a observação que o meio escolar não tem uma concepção de educação musical como uma educação para o conhecimento da música;
- A educação a distância implica em organização e sistematização dos estudos;
- A formação de monitores (tutores) deve abranger bastante tempo, tal como foi realizado o curso que participaram.

2.2. Pelos professores

Como já foi apontado, os professores receberam o questionário de avaliação do programa (Anexo III) junto com o parecer da avaliação de aprendizagem na Iª etapa. O

preenchimento deste questionário não foi obrigatório, não solicitou identificação do respondente e a sua devolução deveria ocorrer por ocasião da 2ª etapa de avaliação de aprendizagem. Os professores devolveram os questionários preenchidos nesta etapa ou enviaram até março de 2002, em correspondências específicas. Nesta avaliação, também, houve muitas respostas feitas em grupo. No total, 306 professores responderam as 18 questões do questionário, motivo pelo qual, nesta parte trato de uma quantidade diferente de pessoas do número que participou da avaliação de aprendizagem (279). Tal como na parte anterior, os resultados são tratados de forma absoluta e são demonstrados através de tabelas, mesmo nas questões abertas, cujas respostas foram organizadas através da frequência de ocorrência dos assuntos abordados pelos professores.

2.2.1. Resultados

Na questão 1 foi solicitado que cada professor apontasse a ordem que estabeleceu para o estudo das unidades do fascículo. Como pode ser comprovado na Tabela 26, 247 professores (80,71%) seguiram a mesma seqüência do fascículo. Este fato chama a atenção para a força do hábito de ler/estudar um material impresso seguindo a seqüência. Não há vínculo entre uma unidade e outra e por isso, a idéia de pedir que os professores fizessem, uma seqüência própria instalou-se. Houve a intenção de demonstrar independência das unidades, assim como de averiguar a intensidade com que é feito o estudo autônomo de temas propostos. Os professores, talvez, por terem predominância do texto escrito em seus estudos, não estabeleceram nova ordem, o que sugere que estão muito presos a uma seqüência ordenada de pensamento, organização esta, também, muito forte no meio escolar.

Tabela 27 - Unidades que chamaram mais a atenção dos professores

Unidades	Ordem de apresentação / número de respostas (%)		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o
Atividades Básicas do Fazer Musical	16 (5,22)	1	4 (0,32) (1,30)
Ação e Compreensão	14 (4,57)	11	14 (3,59) (4,57)
Audição e Desenvolvimento	18 (5,88)	7	4 (2,28) (1,30)
Canções e Brincadeiras Cantadas	76 (24,83)	53 (17,32)	15 (4,90)
Conhecimento Escolar e Educação Musical	37 (12,09)	27	9 (8,82) (2,94)
Criação e Processo Educativo	13 (4,24)	39	24 (12,74) (7,84)
Descoberta e Prazer	58 (18,95)	47	35 (15,35) (11,43)
Formação de Conceitos	2 (0,65)	4	4 (1,30) (1,30)
Idéias Musicais e Registro	6 (1,96)	11	9 (3,59) (2,94)
Integração nas Atividades	5 (1,63)	18	10 (5,88) (3,26)
Modelo do Professor e Transmissão de Conhecimento	10 (3,26)	15	8 (4,90) (2,61)
Produção Sonora e Música	8 (2,61)	30	41 (9,80) (13,39)
Sons e Escuta	9 (2,94)	14 (4,57)	18 (5,88)
Voz, Corpo e Movimento	14 (4,57)	10 (3,26)	92 (30,06):
Respostas nulas ou em branco	58 (18,95)		

A segunda questão (Tabela 27) fez uma solicitação para que cada professor apontasse as três unidades que lhe chamaram mais a atenção. Embora não tenha sido solicitada uma ordem de apreciação, é muito provável que a 1ª unidade citada tenha mais significado para o professor que a identificou do que a 2ª, e esta, mais importância que a

3ª, imprimindo, desta forma, uma hierarquia entre as três unidades. Se este pensamento foi seguido, as unidades que mais chamaram a atenção dos professores foram "Canções e Brincadeiras Cantadas" (76 - 24,83% e 53 - 17,32%) e "Descoberta e Prazer" (58 - 18,95% e 47 - 15,35%), visto que ambas tiveram maior cotação como 1ª e 2ª unidades citadas, respectivamente.

Outra forma de verificar a preferência das unidades por parte dos professores é observar a soma de respostas obtidas para cada unidade. Da mesma maneira, "Canções e Brincadeiras Cantadas" ficou com o maior número de citações (144 - 47,05%), seguida de "Descoberta e Prazer" que teve 140 citações (45,75%).

Cabe ainda fazer uma outra leitura dos resultados desta questão observando que a unidade "Voz, Corpo e Movimento" fez-se notar porque foi a que alcançou maior número de citações isoladas (92 - 30,06%), embora colocadas num possível 3º lugar. As cotações correspondentes ao 1º e 2º lugares para esta unidade não foram significativas, mas usando o raciocínio anterior, da soma de indicações, certamente, que a unidade se sobressai com 116 citações (37,90%).

Sem deixar dúvidas, a unidade que foi considerada pelos professores como a mais difícil (Tabela 28) foi "Sons e Escuta", com 50 respostas (16,33%), seguida de "Formação de Conceitos" que teve 43 indicações (14,05%) e "Produção Sonora e Música" que teve 35 citações (11,43%). As unidades que não foram apontadas como sendo difíceis foram "Canções e Brincadeiras Cantadas" e "Modelo do Professor e Transmissão de Conhecimento". A unidade "Descoberta e Prazer" teve apenas 4 indicações (1,30%), "Integração nas Atividades" teve 5 (1,63%) e "Voz, Corpo e Movimento" teve 7 (2,28%). Neste ponto é possível fazer uma relação entre as unidades que mais chamaram a atenção dos professores e as que, por não serem citadas ou terem baixa cotação, devem ter sido

consideradas mais fáceis, observando que as mesmas coincidem. Talvez, para a maioria dos professores, a dificuldade, ao contrário de trazer um desafio intrigante para o estudo, configurou-se como uma forma de retração; as situações consideradas mais fáceis, então, chamaram mais a atenção e, possivelmente, devem ter lhes dado mais prazer.

Tabela 28 - Unidade considerada como a mais difícil

Unidade / número de respostas (%)	
Atividades Básicas do Fazer Musical	16 (5,22)
Ação e Compreensão	17(5,55)
Audição e Desenvolvimento	19(6,20)
Canções e Brincadeiras Cantadas	-
Conhecimento Escolar e Educação Musical	22(7,18)
Criação e Processo Educativo	18 (5,88)
Descoberta e Prazer	4(1,30)
Formação de Conceitos	43 (14,05)
Idéias Musicais e Registro	30 (9,80)
Integração nas Atividades	5(1,63)
Modelo do Professor e Transmissão de Conhecimento	-
Produção Sonora e Música	35(11,43)
Sons e Escuta	50(16,33)
Voz, Corpo e Movimento	7(2,28)
Respostas nulas ou em branco	40(13,07)

A questão 4 (Tabela 29) perguntou se as palavras em destaque foram esclarecidas com a realização dos exercícios propostos. Houve 148 (48,36%) professores que responderam afirmativamente e 152 (49,67%) parcialmente.

A questão 5, cujos resultados estão na Tabela 30, perguntou sobre a proposição dos exercícios, se tinha sido clara, e teve, também, predominância de respostas apontando que os exercícios tiveram compreensão parcial, por causa de sua proposição (148 - 48,36%). Outras 136 (44,44%) respostas apontaram que os exercícios foram propostos de maneira clara.

Tabela 29 - Esclarecimento das palavras em destaque

Resposta / número de respostas (%)	
Sim	148 (48,36)
Não	3 (0,98)
Parcialmente	152(49,67)
Respostas nulas ou em branco	3 (0,98)

Tabela 30- Proposição clara dos exercícios

Resposta / número de respostas (%)

Sim	136(44,44)
Não	18(5,88)
Parcialmente	148 (48,36)
Respostas nulas ou em branco	4(1,30)

Ainda na linha da compreensão do fazer musical, a questão 6 (Tabela 31) perguntou se os exemplos musicais foram suficientes para a compreensão daquilo para que foram propostos. Das respostas, 143 (46,73%) são afirmativas e 130 (42,58%) sinalizam que não houve suficiência total nos exemplos musicais. *Tabela 31 - Suficiência dos exemplos musicais para a compreensão*

Resposta / número de respostas (%)	
Sim	143(46,73)
Não	28(9,15)
Parcialmente	130 (42,58)
Respostas nulas ou em branco	5 (1,63)

A questão 7 (Tabela 32) verificou se o material de apoio foi utilizado no estudo e uma grande maioria de 209 (68,30%) professores respondeu afirmativamente. Este é um dos pontos mais importantes do estudo universitário, que é a leitura associada às atividades complementares da área, e os professores demonstraram saber disso. Somente 20

professores (6,53%) não usaram o referido material e 71 (23,20%) usaram parcialmente, o que nas circunstâncias de dificuldade de tempo disponível para estudo, é bastante compreensível.

Tabela 32 - Utilização do material de apoio para estudo

Resposta / número de respostas (%)	
Sim	209 (68,30)
Não	20 (6,53)
Parcialmente	71(23,20)
Respostas nulas ou em branco	6(1,96)

A pergunta se o atendimento presencial foi esclarecedor está na questão 8 (Tabela 33). Das respostas, 171 (55, 88%) são afirmativas contrastando com 118 (38,56) que acharam que o esclarecimento foi parcial. Este resultado pode ajudar a entender melhor as respostas das questões 4, 5 e 6, pois, tal como elas, a questão 8 também está relacionada com o entendimento dos conteúdos propostos no Programa de EMUSAD. A percentagem de respostas que apontam para o esclarecimento parcial, sendo menor do que as percentagens encontradas com a mesma resposta dentro das questões 4, 5 e 6 dá indícios que houve uma diminuição das dificuldades de compreensão, favorecida pelo atendimento presencial. *Tabela 33 - Esclarecimento no atendimento presencial*

Resposta / número de respostas (%)	
Sim	171 (55,88)
Não	8 (2,61)
Parcialmente	118(38,56)
Não participaram do atendimento pessoal	5(1,63)
Respostas nulas ou em branco	4(1,30)

A questão seguinte, número 9 (Tabela 34), trata da motivação tida com o atendimento presencial para a qual, 52 (16,99%) pessoas responderam parcialmente, 6 (1,96%) negativamente e 240 (78,43%) afirmativamente. *Tabela 34 - Motivação no atendimento presencial*

Resposta / número de respostas (%)

Sim	240 (78,43)
Não	6(1,96)
Parcialmente	52(16,99)
Respostas nulas ou em branco	8(2,61)

Como foi a comunicação com a autora do programa ou com seus monitores foi a 10ª questão (Tabela 35). Embora eu tenha a consciência que houve esforço de minha parte para fazer comunicação com os professores, tenho que reconhecer que essa comunicação foi difícil, o que pode ser confirmado nas 124 (40,52%) respostas apontando para suficiente e nas 144 (47,05%) indicando que foi razoável. *Tabela 35 - Comunicação com a autora e com os monitores*

Resposta / número de respostas (%)

Sim	124 (40,52)
Não	26 (8,49)
Parcialmente	144 (47,05)
Respostas nulas ou em branco	12 (3,92)

Fechando a parte destinada à avaliação de alguns itens do programa mais diretamente relacionados com a aprendizagem, a questão 11 (Tabela 36) intentou saber como foi a apreensão do conteúdo do curso por parte dos professores. Os resultados apontam 210 respostas (68,62%) para a alternativa razoável em contraste com as 81 (26,47%) que indicam uma apreensão suficiente.

Tabela 36 - Apreensão do conteúdo pelos professores

Resposta / número de respostas (%)	
Suficiente	81(26,47)
Insuficiente	8 (2,61)
Razoável	210(68,62)
Respostas nulas ou em branco	7 (2,28)

As últimas seis questões pedem sugestões aos professores para melhoria do programa dedicando-se em cada questão a um item. As respostas foram agrupadas por conteúdo favorecendo a construção de tabelas demonstrativas. A questão 12 (Tabela 37) referiu-se ao fascículo. Dentre as respostas obtidas 98 (32,02%) afirmaram que não há necessidade de melhoramento ou que o fascículo está bom ou ótimo. Houve também 93 (30,39%) que entendem que o fascículo deveria ser feito numa linguagem mais simples ou menos técnica ou ser mais compreensível.

Houve ainda 39 professores (12,74%) que sugeriram questões relativas à distribuição de conteúdo no fascículo, tais como melhor separação e/ou especificação dos conteúdos, ter uma seqüência das músicas que fosse a mesma do CD, trazer todas as letras/partituras das músicas gravadas no CD, trazer incluso uma folha de respostas.

Houve ainda outras sugestões com menor número de ocorrências que somam 23,85% das respostas; elas estão relacionadas ao conteúdo, aos procedimentos do curso e a diagramação. Quanto ao conteúdo foi proposto que deveria ter exemplos de músicas para trabalhar com os alunos ou ter conteúdo voltado para a educação infantil; deveria ter mais trabalhos práticos e mais exemplos musicais (55 - 17,98%). Quanto aos procedimentos do curso foi sugerido que houvesse mais textos e/ou mais fascículos, além das recomendações que deveria haver um encontro presencial antes da distribuição dos fascículos e que a distribuição do fascículo fosse realizada com antecedência (10 - 3,26%). Nesta última

alternativa não foi especificada para o que deveria haver antecedência, mas presumo que o grupo deve ter se referido ao pouco tempo que todos tiveram para fazer seus estudos. Um pequeno grupo (8 - 2,61%) sugeriu mudanças na diagramação, contendo mais ilustrações e mudando a cor das letras. *Tabela 37 - Sugestões para melhora do fascículo*

Resposta / número de respostas (%)	
Não há necessidade de melhoramento/ está bom/ está ótimo	98 (32,02)
Deveria ter uma linguagem mais simples/ menos técnica/ ser mais compreensível	93 (30,39)
Deveria haver melhor separação e/ou especificação dos conteúdos/ trazer a mesma seqüência das músicas do CD/ haver uma folha de respostas/ trazer as letras das músicas do CD/ trazer as partituras das músicas do CD	39(12,74)
Deveria ter músicas para trabalhar com os alunos/ ser mais voltado para assuntos da educação infantil	29 (9,47)
Deveria haver mais trabalhos práticos/ mais exemplos musicais	26 (8,49)
Deveria ser enviado com antecedência/ haver um encontro presencial antes da sua distribuição	8 (2,61)
Deveria ter mais ilustrações/ ser mudada a cor das letras	8(2,61)
Deveria haver mais textos e/ou fascículos de música	2 (0,65)
Sem sugestão	13 (4,24)

A questão 13 (Tabela 38), dedicada ao CD, teve 124 (40,52%) respostas afirmando que o mesmo está bom. Mas houve 64 (20,91%) sugestões de se fazer o CD com mais músicas populares / regionais / atuais ou animadas. Também teve 32 (10,45%) sugestões de se fazer o CD com músicas infantis e 22 (7,18%) que entenderam que poderiam ser incluídos no CD exercícios complementares e explicações após cada música, assim como, 13 (4,24%) que acham que o CD deveria ter mais exemplos musicais ou músicas mais longas e 9 (2,94%) apontando que o CD deveria conter as músicas completas. De certa forma, essas duas ultimas respostas devem ter o mesmo sentido, mas como foram

registradas de acordo como o grupo escreveu, não é possível fazer a afirmação de que músicas completas sejam mais longas.

As outras sugestões são de pouco alcance, ou por não esclarecerem bem o que é desejado, ou por opinarem de forma mais distante da realidade, o que sugere o desconhecimento dos professores a respeito do que reivindicaram. São elas: poderia ser melhorada a intensidade das músicas / conter exemplos sonoros da natureza (10 - 3,26%); o CD poderia ter citado os instrumentos musicais utilizados / conter todas as músicas trabalhadas e sugeridas no curso (3 - 0,98%); poderia conter todas as letras das músicas (2 - 0,65%). Ainda há uma resposta (0,32%) que sugeriu a substituição do CD por fita cassete, devido à falta de energia.

Tabela 38 - Sugestões para melhora do CD

Resposta / número de respostas (%)	
0 CD está ótimo/ bom/ nada a melhorar	124 (40,52)
Poderia conter músicas populares/ regionais/ mais atuais/ mais animadas	64 (20,91)
Poderia conter músicas infantis	32(10,45)
Poderia conter exercícios complementares/ explicações após cada música	22(7,18)
Poderia conter mais exemplos musicais/ músicas mais longas	13 (4,24)
Poderia ser melhorada a intensidade das músicas/conter exemplos sonoros da natureza	10 (3,26)
Poderia conter as músicas completas	9 (2,94)
Poderia citar os instrumentos musicais utilizados/ Conter todas as músicas trabalhadas e sugeridas no curso.	3 (0,98)
Poderia conter todas as letras das músicas	2 (0,65)
Poderia ser trocado o CD por fita K7, devido a falta de energia para ser utilizado o aparelho de CD	1 (0,32)
Sem sugestão	28 (9,15)

Na questão 14 (Tabela 39), que solicita sugestões para a melhoria do atendimento presencial, 159 (51,96%) respostas apontam que o tempo de atendimento deveria ser maior.

Houve 64 respostas (20,91%) que vêem necessidade de mais atendimentos e 5

(1,63%) respostas que acham que precisava haver mais acompanhamento dos monitores / mais contato com a autora. Ainda dentre as respostas com baixa ocorrência estão as que sugerem que os atendimentos deveriam ser feitos nos municípios de cada grupo (7 -2,88%); que os mesmos poderiam ser feitos para um numero menor de pessoas (7 -2,88%); que eles precisariam ser mais esclarecedores (5 - 1,63%) e que necessitaria haver maior organização para os atendimentos, com mais apoio aos participantes e à professora (3 - 0,98). *Tabela 39 - Sugestões para melhora do atendimento presencial*

Resposta / número de respostas (%)	159(51,96)
0 tempo de atendimento precisa ser maior	
Precisam mais atendimentos presenciais/ ter mais de um encontro	64(20,91)
0 atendimento presencial foi ótimo/ bom/ não precisa nada	31(10,13)
Os atendimentos precisam melhorar questões de natureza pedagógica	16(5,22)
Os atendimentos devem ser feitos nos municípios de cada grupo	7 (2,28)
Os atendimentos precisam ser feitos para um numero menor de pessoas	7 (2,28)
Precisa haver mais acompanhamento dos monitores/ mais contato com a autora	5 (1,63)
Os atendimentos precisam ser mais esclarecedores	5 (1,63)
Precisa haver maior organização com mais apoio aos participantes e à professora	3 (0,98)
Sem sugestão/ em branco	13 (4,24)

Vale ressaltar que 16 respostas (5, 22%), algumas das quais apresentando dificuldade para o entendimento, sugerem que os atendimentos precisariam melhorar questões de natureza didática. Entre estas estão: "as nossas dúvidas deveriam ter sido esclarecidas + práticas - teoria"; "mais dinâmicas de aprendizagem"; "além de ensinar a prática, também explorar o fascículo", "fazer fechamento para tirar as dúvidas do fase"; "identificar todos os instrumentos musicais usados"; "poderia ser voltado mais em músicas atuais"; "trabalhar com o material teórico também"; "sua objetividade. Sempre que

sabemos 'o quê' estamos ali para aprender torna-se mais fácil prestar atenção", "conhecimento histórico sobre a música e mais regionalidade".

A questão 15 (Tabela 40) solicitou sugestões para melhorar a Avaliação de Aprendizagem e teve respostas bastante diversificadas. Houve 55 (17,97%) sugerindo que deveriam ser melhoradas as situações no curso que influenciaram na avaliação. Neste caso foram apontados: "deveria ter muito mais tempo para o curso"; "deveria ter trabalhado mais com a integração da sala de aula"; "mais horas de atendimento por serem prazerosas."; "por ainda não ter estudado e por falta de tempo a avaliação não deveria ser já"; "se tivéssemos mais carga horária poderíamos trocar informações como também aprender mais"; "quero mais contato direto p/ aprender mais"; "período determinado para cada município, fossem maior"; "mais aula presencial"; "praticar e receber explicação junto com a professora, para depois fazer avaliação"; "ler, responder e praticar sem orientação presencial não atinge as expectativas nossas, o que queremos é, aulas práticas com orientação"; "faltou orientação depois da nossa leitura, para termos clareza sobre o assunto"; "a entrega das avaliações com antecedência"; "maior prazo na entrega das atividades"; "ter mais material de apoio a disposição".

As afirmações de que alguns exercícios precisariam ser mais esclarecidos teve 15 respostas (14,90%) e que a avaliação deveria ser feita em grupo teve 13 (4,24%) respostas. Cabe lembrar que quase todas as atividades de Avaliação de Aprendizagem e mesmo o preenchimento do questionário de avaliação do programa foram feitos em grupo, mesmo não tendo sido todos planejados desta forma. Houve também 13 (4,24%) respostas entendendo que poderia haver avaliação em momentos presenciais. Neste mesmo sentido 7 (2,28%) respostas acharam que poderia haver acompanhamento individual pelo monitor.

Estas últimas sugestões são importantes e merecem ser consideradas, visto que alguns aspectos individuais podem ser melhor observados presencialmente.

A questão do tempo do curso também influenciou na avaliação e foi apontada por 10 professores (3,26%) que entendem que deveria haver mais tempo para a realização das tarefas. Também 10 professores acham que a avaliação deveria ser mais bem programada e outros 10 sugeriram que fossem inseridas perguntas referentes ao conteúdo do fascículo.

Tabela 40 - Sugestões para melhora da Avaliação de Aprendizagem

Resposta / número de respostas (%)	
Nada/ foi suficiente	83 (27,12)
Melhorar situações no curso que influenciaram na avaliação	55(17,97)
Alguns exercícios precisavam ser mais esclarecidos	15 (4,90)
Poderia ser feita em grupo	13 (4,24)
Poderíamos ser avaliados nos momentos presenciais	13 (4,24)
Ser melhor programada	10(3,26)
Inserir perguntas referentes ao conteúdo do fascículo	10(3,26)
Que fosse dado mais tempo para a realização das tarefas	10 (3,26)
Poderia estar melhor adequado ao nosso nível de conhecimento musical	8(2,61)
Poderia haver acompanhamento individual pelo monitor	7 (2,28)
Deveriam ser menos questões	7 (2,28)
Inserir questões que avaliassem as aptidões musicais individuais	5(1,63)
Poderia haver mais exercícios diferenciados	5 (1,63)
Inserir questões mais simples	4(1,30)
Questionar mais o conhecimento do aluno	3 (0,98)
Diminuir a quantidade de tarefas	1 (0,32)
Deveria ser cobrada a parte prática	1 (0,32)
Retirar as questões referentes a notas pois temos muita dificuldade	1 (0,32)
Inserir mais questões	1 (0,32)
Considerar a autoria como fato próprio do grupo que fez a música	1 (0,32)
Inserir questões que levassem em conta os problemas do contexto	1 (0,32)
Inserir questões referentes à composição de pai do mato	1 (0,32)
Sem sugestão/ em branco	57(18,62)

No caminho da elaboração da Avaliação de Aprendizagem foram feitas sugestões para fazer menos questões (8 - 2,61%), sugestões para haver mais exercícios diferenciados (5 - 1,63%), para questionar mais o conhecimento dos alunos (3 - 0,98%), para cobrar a parte prática (1 - 0,32%) e para inserir mais questões (1 - 0,32%). As demais sugestões parecem estar diretamente ligadas aos problemas tidos na avaliação pelos respondentes, tais como: a avaliação poderia estar mais bem adequada ao nível de conhecimento musical (8 - 2,61%); deveria ter questões mais simples (4 - 1,30%); deveriam ser retiradas as questões referentes às notas; considerar a autoria como fato próprio do grupo que fez a música; inserir questões que levassem em conta os problemas do contexto; inserir questões referentes à composição "Pai do Mato", estas últimas, todas com 1 (0,32%) ocorrência, cada.

O material de apoio foi o foco da questão 16 (Tabela 41). Apesar de haver 80 (26,14%) respostas que afirmaram ser esse material suficiente / bom / bem organizado, houve muitas sugestões importantes, outras que apresentam dificuldade para o atendimento, e outras, bastante esvaziadas de sentido. Dentre as primeiras encontram-se: o material deveria ter sido mais bem elaborado/ ser mais claro nos exercícios/ ter linguagem mais acessível/ ter músicas mais animadoras e/ou ser mais variado (32 - 10,45%).

O material deveria ser mais acessível a todos / deveria ser em maior quantidade (29 - 9,47%) são solicitações já feitas anteriormente e que serão encontradas nas questões posteriores. Cabe concordar que, realmente, uma biblioteca não pode ter somente um volume das obras para empréstimo, visto o número de pessoas que necessitam do material ser elevado. Relacionadas com essa questão da biblioteca, que deve ser ampliada, individualmente ou na instituição, encontram-se as sugestões que cada acadêmico deveria ampliar a sua própria biblioteca (8 - 2,61%) e que o material deveria ter idéias e/ou apoio

para a construção ou execução de instrumentos musicais (2 - 0,65). A indicação que a professora deveria fazer sugestões de materiais - livros, CDs antecipadas (2 - 0,65%) pode ser muito útil, isso se as bibliotecas estiverem devidamente equipadas. *Tabela 41 - Sugestões para melhora do material de apoio*

Resposta / número de respostas (%)	80(26,14)
0 material foi suficiente/ bom/ ótimo/rico ou bem organizado.	
0 material deveria ter sido mais bem elaborado/ ser mais claro nos exercícios/ter linguagem mais acessível/ter músicas mais animadoras e/ou ser mais variado	32 (10,45)
0 material deveria ser mais acessível a todos ou deveria ser em maior quantidade	29 (9,47)
0 material deveria ter sido entregue com tempo suficiente/ com antecedência	28(9,15)
0 material deveria conter uma fita de vídeo	15(4,90)
Ter mais ilustrações exemplificadas e um acompanhamento presencial.	15(4,90)
0 material deveria conter um repertório mais conhecido/ conter mais exemplos musicais e/ou musicas regionais	11(3,59)
0 material deve estar voltado para a realidade da criança.	10(3,26)
Cada acadêmico deveria ampliar a sua própria biblioteca	8 (2,61)
0 fascículo deverá ter uma linguagem.	5(1,63)
Precisamos ter contato com instrumentos musicais.	4(1,30)
0 material deveria conter mais partituras	3 (0,98)
0 material deveria ter idéias e/ou apoio para a construção ou execução de instrumentos musicais	2 (0,65)
A professora deveria fazer sugestões de materiais - livros, CDs - antecipadas.	2 (0,65)
Que o sons dos instrumentos fossem mais claros para ser identificados.	1 (0,32)
Todos os tipos de músicas a serem trabalhadas (ouvidas) deveriam estar em uma única fita.	1 (0,32)
Deveriam ser 2 fascículos: 1º conteúdo, 2º pergunta e resposta.	1 (0,32)
Não tiveram acesso ao material/ não tem o que opinar/ respostas sem nexos	41(13,39)
Sem sugestão/ em branco	16(5,22)

As sugestões que o material deveria conter um repertório mais conhecido/ conter mais exemplos musicais e/ ou musicas regionais (11 - 3,59%) e que o material deve estar voltado para a realidade da criança (10 - 3,26%) enfatizam o desejo dos professores que as fizeram de ter a realidade de suas vidas musicais e profissionais no bojo do curso. Cabe ainda ressaltar as sugestões que o material deveria ter sido entregue com tempo suficiente/

com antecedência (28 - 9,15%) e de ter mais ilustrações exemplificadas e um acompanhamento presencial (15 - 4,90%).

Quanto às sugestões que são difíceis de serem atendidas encontram-se: o material deveria conter uma fita de vídeo (15 - 4,90%) e a necessidade de ter contato com instrumentos musicais (4 - 1,30%). Estas duas sugestões não são impossíveis de serem atendidas, principalmente, a primeira, visto que uma biblioteca pode ter um acervo de fitas de vídeo para os usuários ampliarem seus conhecimentos. A dificuldade a que me refiro é a situação de aquisição de fitas e instrumentos musicais, pois existe o fator econômico que pode ser um elemento que apresenta dificuldade na elaboração de um programa. Ainda há a sugestão de conter mais partituras (3 - 0,98%), a qual, vista sob um determinado ângulo, pode ser um estímulo grande para a apreensão da grafia e desenvolvimento dos professores.

Como sugestões esvaziadas de sentido (8 - 2,61%), por não conterem argumentos consistentes estão as respostas: que o fascículo deveria ter uma linguagem; que os sons dos instrumentos fossem mais claros para ser identificados; que todos os tipos de músicas a serem trabalhadas (ouvidas) deveriam estar em uma única fita; que deveriam ser dois fascículos - um de conteúdo e um de pergunta e resposta.

A questão 17 (Tabela 42) situa-se na organização do curso. O item que teve mais ocorrências (163 - 53,26%) aponta os desejos dos professores de que houvesse mais tempo de estudo e/ou de atendimento presencial. Opinaram num posicionamento amplo 6 (1,96%) professores que pedem melhoria na organização geral, além de 22 (7,18%) que entenderam que não havia nada a acrescentar.

Algumas sugestões indicam que eram desejos dos professores que os problemas acontecidos durante o curso não se realizassem, como podem ser verificados nas respostas:

que o material enviado chegasse com antecedência para o início do curso (32 - 10,45%), que deveria ser cumprido o calendário previsto (16 - 5,22%), que deveria haver maiores esclarecimentos nos comunicados (15 - 4,90%), que deveria haver apoio da professora (3 - 0,98%) e que deveria ter mais cópias do material de apoio (2 - 0,65%). *Tabela 42 - Sugestões para a melhora da organização do curso*

Resposta / número de respostas (%)	
Que houvesse mais tempo de estudo e/ou de atendimento presencial	163 (53,26)
Que o material enviado chegasse com antecedência para o início do curso	32(10,45)
Deveria ser cumprido o calendário previsto	16(5,22)
Deveria haver maiores esclarecimentos nos comunicados	15(4,90)
A organização geral	6 (1,96)
Que o atendimento presencial fosse em todos os municípios, sem haver necessidade de deslocamento dos professores.	6(1,96)
Que houvesse uma comunicação mais abrangente entre todos.	4(1,30)
Que houvesse mais exercícios práticos	4 (1,30)
Deveria haver apoio da professora	3 (0,98)
Não trabalhar no período do fechamento das áreas de conhecimento do NEAD	2 (0,65)
Deveria ter mais cópias do material de apoio	2 (0,65)
Deveria ser realizado no período de férias do NEAD	2 (0,65)
Que haja materiais que atendam a necessidade e a realidade do cursista / da prática pedagógica	2 (0,65)
A UFMT deve oferecer outros materiais e instrumentos para que o curso tenha maior rendimento no seu fazer musical.	1 (0,32)
Acontecer em tempo único apenas para a música assim dedicaríamos mais a ela e a produzir instrumentos	1 (0,32)
Nada a acrescentar/ organização boa ou ótima	22(7,18)
Sem sugestão/ em branco	26 (8,49)

Outras sugestões (4 - 1,30%) estão relacionadas ao planejamento administrativo do curso. São elas: deveria ser realizado no período de férias do NEAD, deveria acontecer em um tempo específico para a música, a UFMT deveria oferecer outros materiais e instrumentos para que o curso tivesse maior rendimento.

Por ultimo, três sugestões (12 - 3,92%) apontam para o planejamento do curso, no tocante à questão pedagógica e aos procedimentos adotados: que houvesse mais exercícios práticos, que os materiais atendessem a necessidade e a realidade do cursista, que houvesse atendimentos presenciais em todos os municípios.

A questão 18 (Tabela 43) solicitou observações gerais e sugestões referentes ao curso de música que deveriam incluir tópicos não contemplados no questionário.

Como pode ser observado na Tabela 44 quase todas as respostas reiteram questões anteriormente apontadas, sendo que apenas cinco sugestões parecem ser diferentes das outras reivindicações. As composições deveriam ser livres, sem direcionamento (17 -5,55%) é um procedimento didático sugerido que deve ser realizado e incentivado. No entanto é bom lembrar que para as atividades fluírem naturalmente, a vivência e alguma maneira de pensar sobre o ato de compor precisam existir, devendo ser orientados, pois, um pequeno número de pessoas têm o habito de compor naturalmente.

Outra sugestão que está relacionada com as questões já citadas de distribuição do material é a dos materiais de apoio serem distribuídos junto com o fascículo (1 - 0,32%). No caso de não haver biblioteca equipada que ofereça suporte para o curso, talvez, seja essa a solução mais cabível para um melhor andamento do curso.

As três últimas sugestões inéditas no questionário (7 - 2,28%) referem-se à natureza da realização do curso apontando para um desejo de mais estudos de música e de uma ampliação e democratização destes para todos os professores da rede pública. São elas: que fosse possível a realização do mesmo curso a todos professores da rede municipal e estadual; que no decorrer de 2002, houvesse outros cursos de música / que esse curso de música voltasse a ser oferecido; que se incluísse o curso de música na carga horária do CLEft.

Tabela 43 - Observações gerais e sugestões referentes ao curso "Música"

Resposta / número de respostas (%)	
Deve haver mais encontros presenciais	58(18,95)
Que fossem dadas citações de músicas para educação infantil / que fossem dadas sugestões de trabalhos e/ou músicas para fazer com as crianças	29 (9,47)
Precisamos de um professor (a) de música que trabalhasse as nossas dificuldades	18(5,88)
Que as composições fossem livres sem direcionamentos/ que fossem sugeridas atividades a partir de sucatas	17 (5,55)
Faltou a junção da nossa prática com a teoria que a professora tem	8 (2,61)
Houve demora para entrega do CD/ precisa haver orientação antes de ter a aula presencial / Precisa entregar material com antecedência	8 (2,61)
Precisa mais tempo para resolver as atividades	5 (1,63)
Há falta de materiais/ organização.	3 (0,98)
Que seja possível a realização do mesmo curso a todos professores da rede municipal e estadual	3 (0,98)
Que no decorrer deste ano, façamos outros cursos de música/ que esse curso de música volte a ser oferecido	3 (0,98)
Precisa ter mais organização em horário e dia	2 (0,65)
Os materiais de apoio deveriam vir junto do fascículo / que ofereçam todas as cópias do material de apoio, pois não tínhamos como reproduzi-los ou oferecê-los p/ os demais municípios	2 (0,65)
Que faça parte do material de apoio uma fita de vídeo	1 (0,32)
Que fosse trabalhado cantigas de roda usando instrumento criado pelo prof, e alunos	1 (0,32)
Deveria haver algumas músicas com notas escritas	1 (0,32)
A linguagem poderia ser mais clara	1 (0,32)
Que estes trabalhos fossem melhores acompanhados p/ ampliação de nossas práticas pedagógicas	1 (0,32)
0 curso deveria ser desenvolvido com mais fascículos	1 (0,32)
Que fosse tratada a questão regional	1 (0,32)
Poderiam ser gravadas em CD todas as músicas que foram feitas com os mesmos instrumentos	1 (0,32)
Incluir o curso de musica na carga horária do curso de Licenciatura	1 (0,32)
i Precisa tempo para ter com a autora do programa momentos de prazer	1 (0,32)
Deveria ter tido atendimento em todos os municípios	1 (0,32)
Respostas com comentários pessoais, sem sugestões	64 (20,91)
Sem sugestão/ em branco	39 (12,74)

2.2.2. Discussão e Análise

A aplicação do questionário de avaliação do programa de EMUSAD teve como objetivo verificar certos procedimentos de estudo dos professores, bem como as situações que para eles são merecedoras de reformulações ou mudanças no programa. O primeiro procedimento verificado foi a proposta de estudo das unidades, independentes umas das outras. Esta não foi seguida pelos professores, uma vez que 247 apontam no questionário de avaliação do programa que seguiram a seqüência das unidades que está no fascículo. A falta de hábito relacionado ao estudo fora de seqüência deve ter sido a responsável por este ato, pois, a cultura escolar está arraigada em tópicos sistemáticos, seguindo uma seqüência, e esse procedimento ainda é muito forte nas decisões do estudante.

Nos resultados do questionário de avaliação do programa é possível constatar que os professores tiveram maior interesse pelas unidades "Canções e Brincadeiras Cantadas", "Descoberta e Prazer" e "Voz, Corpo e Movimento", sendo que as unidades mais difíceis para eles, foram "Sons e Escuta" e "Formação de Conceitos". A julgar pelo conteúdo dos textos, os três primeiros tratam de assuntos já bem familiares dos professores - a natureza da criança para cantar, movimentar-se, criar, sua curiosidade natural para pesquisar sons e tocar instrumentos, assim como a questão do uso da voz, sua importância e fatores que influenciam a produção vocal. Já os dois textos considerados difíceis têm em comum o fato de serem "novidade" dentre os assuntos. Em outras palavras, certamente pela primeira vez, os professores tiveram que refletir sobre os conceitos em música, como eles são construídos e desenvolvidos nas pessoas. Também deve ter sido uma das primeiras vezes que os professores tiveram que, além de escutar os sons, pensar neles, estruturando-os, organizando-os, classificando-os, fato que tornou o assunto difícil.

A predominância de respostas afirmando que o esclarecimento das palavras em destaque não foi total com a realização dos exercícios sugere que faltou algum elemento nas suas realizações para que o resultado fosse mais favorável. Posso supor que a quantidade de exercícios não tenha sido suficiente, ou que a profundidade com que os mesmos foram realizados não tenha oferecido base para a compreensão dos conceitos representados no vocabulário.

Da mesma forma pode ser verificado que a maioria dos professores não obteve esclarecimento favorável na proposição dos exercícios. O fator que mais influenciou na realização dos mesmos pode ter sido a enunciação deficiente que dificultou os seus entendimentos. Aqui cabe refletir que, embora esta hipótese é muito provável, é bom lembrar que a falta de conhecimento de um assunto, somada às dificuldades inerentes a este assunto podem influenciar na incompreensão de uma proposta, tanto quanto a proposição pouco clara de exercícios.

Sobre a suficiência dos exemplos musicais para a compreensão, embora a maioria das respostas tenha sido afirmativa, houve um número grande de pessoas que indicaram a resposta "parcialmente". Esta alternativa é normal de ser encontrada em enquêtes com estudantes, mas chama a atenção a quantidade de respostas. Mais uma vez existe a dúvida entre quantidade ou intensidade dos exercícios como fatores para que as respostas fossem mais satisfatórias. Neste caso, embora também, não tenha a interpretação exata do problema, tudo leva a crer que houve poucos exemplos musicais, fato que deve ter prejudicado a apreensão musical dos professores.

Houve um número elevado de professores que apontaram terem alcançado esclarecimentos sobre o conteúdo durante o atendimento presencial. Este fato traz a suposição que, se houvesse mais de um atendimento em cada local a percentagem de

respostas parciais cairia ainda mais. Os esclarecimentos devem ter relação com a motivação promovida pelo atendimento presencial pois, grande número de pessoas sentiu-se motivado com o atendimento presencial. Este fato já pode ser verificado, anteriormente, na avaliação de aprendizagem, onde aparecem relatos dos professores declarando seu entusiasmo. Também não é difícil entender que um dos componentes mais importantes da realização humana é a sensação de construção e de capacidade para realização de alguma coisa pretendida. Essa foi a meta principal dos atendimentos presenciais, que foram permeados pelo elemento lúdico das atividades, que também, certamente contribuiu para o envolvimento dos professores com o fazer musical.

A apreensão do conteúdo do curso por parte dos professores foi também, respondida com a maioria apontando para a alternativa razoável. Se forem tomados os resultados da 2ª tarefa da avaliação de aprendizagem, que não foi a única, mas foi a que mais exigiu os saberes específicos sistematizados de música abordados no fascículo, poderá ser notada uma diferença muito pequena nos resultados e uma semelhança significativa. Naquela avaliação, através de dados extraídos da prática musical dos professores há a constatação de um aproveitamento insuficiente. Aqui, a avaliação não examina saberes e é feita apenas pelo ponto de vista dos professores.

A diferença revela que a nomenclatura razoável nesta avaliação quer dizer aceitável, ainda não sendo suficiente. Naquela tarefa razoável significou aceitável, porém atingindo um grau que poderia ser considerado suficiente. A diferença é pequena porque os professores acham que a apreensão do conhecimento ainda não é suficiente e ao serem avaliados demonstraram que a referida apreensão é insuficiente. A semelhança mostra que eles são conscientes dos seus saberes e de suas aprendizagens e sabem verificar que é necessário um maior aprofundamento nos estudos.

Vale lembrar que os dados extraídos da 2ª tarefa correspondem apenas a um componente do conhecimento de música do professor das séries iniciais. Além dele é preciso considerar a prática musical, a pedagógica e todos os conhecimentos inerentes a elas, os quais, os professores revelaram ter bastante segurança quando fizeram as composições e apontaram idéias de trabalho com as brincadeiras das crianças na escola.

Entre as sugestões para melhoria do fascículo houve 30,39% dos professores que indicaram uma linguagem mais simples ou menos técnica ou que seja mais compreensível. Embora este número não seja elevado, esta sugestão é importante porque a linguagem verbal do material, sendo de difícil compreensão, torna o curso mais complexo, desestimulando e distanciando os estudantes do objeto de estudo, que é a música.

Na mesma questão houve ainda sugestões que defendem posturas contrárias à do programa, tais como a organização rigorosa dos conteúdos e respostas objetivas para todas as propostas. Estas sugestões confirmam a existência, ainda forte, da concepção de ensino como transmissão de saberes, não havendo outro interesse além disso. Na época do preenchimento do questionário os professores não sabiam que eu já havia providenciado a folha com as respostas das atividades inseridas no fascículo, possíveis de serem registradas, que foi enviada no final da pesquisa. As sugestões referentes às letras e partituras também demonstram um apego muito grande à escrita, fruto de uma mentalidade dominante na escola. Pelo que deixam transparecer, esses poucos professores não compreenderam ou não concordaram com a idéia que o mais importante é o fazer musical e que essa atitude estando internalizada, as questões da grafia enquanto instrumento para uma maior profundidade de estudo são complementares.

Nas sugestões referentes ao CD do programa chama a atenção a única resposta que sugeriu a substituição do CD por fita cassete, devido à falta de energia elétrica. Apesar da

ocorrência ser mínima, é bom considerar esta resposta, porém muito além de uma sugestão para ser prontamente atendida - pois isto poderia significar um retrocesso tecnológico -mas como uma forma de denúncia sobre a situação de muitos professores que conviviam com o mesmo problema de energia elétrica em condições precárias, embora os mesmos não tenham se pronunciado no questionário.

Apesar da maioria das respostas sobre o CD terem dito que ele estava ótimo/ bom ou não tendo nada a ser modificado, ainda houve a segunda maior ocorrência, que apontou que o CD do curso "Música" poderia conter músicas populares/ regionais/ mais atuais/ e/ou mais animadas. A idéia foi oferecer aos professores a oportunidade de estudar vários estilos diferentes de música, mas certamente que o desejo era de poder trabalhar com mais músicas do cotidiano deles, também. Entre as muitas dificuldades que a organização de um programa de música a distância terá que resolver, certamente, o problema de direitos autorais, se for realizar os registros sonoros com produção própria, ou fazer a compra de muitas gravações, caso utilize as já existentes, são assuntos sérios para os quais eu não tenho alternativas econômicas muito satisfatórias.

Sobre a avaliação de aprendizagem chamou a atenção as respostas apontando que deveriam ser inseridas na avaliação perguntas referentes ao conteúdo do fascículo. Aqui, também, há a demonstração de um descompasso nas idéias dos professores. Na 1ª e 2ª atividades da avaliação de aprendizagem os conteúdos do fascículo foram verificados diretamente. O que deve ter passado despercebido dos professores que fizeram esta resposta é que evitei as perguntas para as quais pudessem reportar-se ao texto para obter as respostas, tal como acontece em muitos livros didáticos, onde os exercícios e/ou questões solicitam respostas que devem ser extraídas literalmente dos textos. As respostas dependiam da compreensão dos professores.

Quanto às sugestões para melhoria do material de apoio destacam-se as propostas que o material deveria ter sido mais bem elaborado/ ser mais claro nos exercícios/ ter linguagem mais acessível/ ter músicas mais animadoras e/ou ser mais variado. Por um lado, estas sugestões podem ser observadas, mas por outro, elas mais parecem que foram direcionadas ao material específico do curso. Principalmente quando houve o pedido para ter mais clareza nos exercícios, o equívoco fica claro, pois o material de apoio não propôs exercícios, sendo somente constituído de textos verbais incluídos em livros ou periódicos e músicas gravadas em CDs. Os exercícios baseados no material de apoio foram propostos no fascículo, que faz parte do material específico do programa.

As sugestões para a melhoria do atendimento presencial tiveram a maioria das respostas apontando para o tempo de atendimento, que deveria ser maior, sendo que o número de atendimentos maior foi a segunda solicitação com maior ocorrência. Não tenho certeza se os professores que apontaram a primeira alternativa, pensaram mesmo numa duração maior do atendimento ou se expressaram atribuindo ao tempo aquilo que pensavam ser necessário em termos de momentos de realização, tal como se expressaram os professores da 2ª alternativa. Em outras palavras, 3 ou 4 horas, são normalmente, o suficiente para que nós, seres humanos, mantenhamo-nos motivados em alguma atividade a que nos dedicamos. Por mais prazerosa que seja a atividade, o grau de atenção tende a cair após muitas horas de concentração. Daí a minha dúvida: os professores teriam se referido ao tempo para que o atendimento presencial fosse realizado com maior duração ou para que ele ocorresse em mais ocasiões? Na avaliação de aprendizagem, também, o tempo foi uma questão básica que permeou muitas respostas em relação às situações que influenciaram na avaliação, assim como na organização do curso.

Todos esses equívocos detectados indicam que os professores podem não ser abertos para certos pontos sobre os processos de ensino e de aprendizagem precisando que alguns esquemas de compreensão do campo pedagógico musical sejam mais desenvolvidos. Eles parecem precisar de mais questionamentos sobre suas crenças, conceitos e por conseqüência, afirmações, de forma que se desprendam de uma abordagem contestável para poder dar suporte às suas respostas.

Os problemas maiores da organização do curso "Música" apontados no questionário de avaliação do programa estão no atraso da entrega do material e na falta de tempo de estudo e/ou atendimento presencial. Estes fatos acarretaram prejuízos, tanto para os professores, que não tiveram o atendimento e o tempo desejado para colaborar com as suas aprendizagens, e, por conseqüência, para o curso "Música", que não teve o rendimento esperado, como também, para a pesquisa, que teve alguns resultados, provavelmente, diferentes dos que teria em outras condições, se realizada como havia sido planejada.

Na análise sobre essa situação considero que, tal como os professores, declararam que tinham uma expectativa diferente antes da realização do curso, o NEAD, também, deveria encontrar-se na mesma situação, ignorando o que seria realmente a proposta e não dando o valor necessário para certas questões importantes. Tomo como referência a confecção dos CDs que não foi realizada no tempo previsto e causou os prejuízos já citados. Embora a responsabilidade da pesquisa seja minha, afirmo que não pude avaliar esta situação antes dos acontecimentos, pois me baseava no desejo, na motivação e no apoio para a realização do curso que eram muito fortes por parte da instituição. Por inexperiência e temor, não tomei providencias para evitar o transtorno, tais como prolongando o curso até 2002. O temor refere-se a dois fatos relacionados: não haver

condições de atendimento para todos os professores que se manifestaram inicialmente com interesse no curso e que deveriam estar participando efetivamente (cerca de 1100), e com isso, não conseguir concluir o doutorado dentro do prazo. Além disso, havia a recomendação que o mês de janeiro era a época de férias dos professores e, por esta razão, o curso "Música" deveria encerrar em dezembro de 2001.

A situação que se estabeleceu confirma a premissa que a música é importante para a sociedade, mas esta não tem ainda um conjunto de representações sobre a área que dê profundidade aos seus valores intrínsecos. A comunidade educacional, de um modo geral, ainda não percebe uma relação da música com um conhecimento específico que precisa ser dado a conhecer e ser desenvolvido adequadamente. Este é muito importante para a formação das pessoas e constitui-se em processos, não só em produtos, mas, infelizmente, devido a uma condição histórica que colocou a Arte e os seus seguidores distanciados das áreas do conhecimento consideradas necessárias para a escolarização, esta particularidade ainda não tem o devido reconhecimento.

4^A PARTE ~ FINALIZAÇÃO DA PESQUISA 1. O

processo de ensino

Ensinar é uma ação deliberada que envolve sujeitos que se voltam para objetos do conhecimento. Por esta razão, um planejamento de ensino torna-se indispensável em qualquer tipo de educação escolar que se faça, principalmente, na educação a distância que não conta com as facilidades dos acertos inesperados que são possíveis na situação de presença. É preciso definir quais os objetivos precisam ser buscados, quais objetos do conhecimento devem ser selecionados dentre as inúmeras possibilidades. Também é necessário ter claro como fazer para facilitar a apreensão dos conhecimentos para os alunos e como será avaliado o processo de ensino.

Uma preocupação importante que norteia toda proposta pedagógica é a idéia que se tem dos alunos. No programa de EMUSAD essas idéias foram as que eu tinha dos professores, como se constituíam os seus conhecimentos e como apreenderiam o processo de educação musical formal. Neste processo toda a minha experiência anterior de formação de professores em cursos de Pedagogia ou em cursos de extensão para futuros professores ou professores em serviço sinalizou que não havia uma concepção de educação musical voltada para os saberes em música por parte dos professores, mas para os saberes para os quais a música pode contribuir na apreensão. Os professores eram para mim, salvo as exceções, um reflexo imediato da tendência atual que redefine os mercados de trabalho e investe em propostas funcionais, voltados para aplicações práticas em relação à atividade de música na escola. Daí eu ter buscado o principio da reflexão para respaldar a proposta de educação musical que foi estudada nesta pesquisa.

Pelo fato de haver diferentes concepções de educação e significados atribuídos aos elementos do ensino, também são variadas as formas de decisão e planejamento. Na perspectiva desta pesquisa o conjunto de objetos do conhecimento (conteúdos) para o programa de EMUSAD foi definido tendo como princípio básico o processo de reflexão a partir do balanço de idéias que foi realizado considerando o pensamento dos sujeitos envolvidos e de especialistas em educação musical. As vozes do grupo de professores foram "ouvidas" através do questionário diagnóstico, havendo, também, uma discussão *online* entre educadores musicais do país, docentes em cursos de Pedagogia. Mas as definições finais, pelo fato da proposta de ensino estar inserida em uma pesquisa individual ficaram centralizadas nas minhas decisões.

A partir dos dados obtidos na sondagem feita junto aos professores foi possível encontrar os conteúdos passíveis de serem tratados no programa de EMUSAD e com eles definir os objetivos de ensino. Os conteúdos identificados foram de duas naturezas reflexivas básicas: a música e a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental.

A música envolve a reflexão musical em si, oriunda da ação de organizar os sons, de fazer uma atividade musical, de refletir na prática de produzir um discurso sonoro. O fazer em música existe através das três atividades musicais, compor, executar e ouvir, e em qualquer programa de ensino de música deve ser contemplado. Além disso, a música pressupõe refletir sobre aspectos a ela relacionados e que não são exatamente alguma atividade do fazer musical, mas que a tornam significativa por promover a sua compreensão e a do contexto em que está inserida. Pela própria característica do ensino, a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental precisa de uma postura didática que seja condizente com a concepção de educação e que favoreça o desenvolvimento dos alunos através de uma concepção ampla de música.

Na escolha do repertório, os estilos sendo diversificados podem abrir o leque de referências auditivas e musicais, ampliando a capacidade perceptiva dos professores. Dentro do que se pôde praticar no programa de EMUSAD foram oferecidas várias possibilidades de escuta entendendo que é quando saímos de nossa cultura que mais a valorizamos e mais a compreendemos.

Fazendo uma análise geral do repertório escolhido foi possível verificar quais elementos estruturais eram comuns e se destacavam nas composições, e, com isso, determinar quais deles deveriam ser tratados junto aos professores. Neste caminho foi realizada a seleção que contemplou fatores expressivos, estruturais e/ou exclusivamente sonoros. Neste ultimo elemento foi importante refletir sobre as relações sonoras, com pesquisas de sons considerando os sons como assunto ecológico. A música não depende apenas de elementos sonoros e incorpora uma realidade social, mas a discriminação sonora e a reflexão sobre a matéria que provoca certo resultado acústico fazem parte de uma educação voltada para a audição em amplo sentido da formação humana, além de representar a dimensão da relação do indivíduo com o seu meio.

O fascínio sobre o fazer musical em si - ouvindo, tocando, cantando, compondo e/ou improvisando - foi o maior ponto para a motivação no programa de EMUSAD. Cada professor tendo a oportunidade de agir sobre o objeto sonoro, dando asas à sua imaginação, e, portanto trabalhando com o ato lúdico de uma forma orientada para o pensar sobre esse agir, construiu o seu próprio significado para a produção sonora, além de ter adquirido conhecimento que envolveu emoção e ofereceu prazer. Essa construção foi, também, refletida em relação às crianças, como elas são motivadas e como a aprendizagem deve ser favorecida. No programa todas as situações musicais possíveis de serem trabalhadas com os professores foram refletidas em seus aspectos didáticos para a educação musical das crianças.

A proposição que os conteúdos devem ser divididos em conteúdos de natureza reflexiva da/sobre a música e sobre a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental requer que os conteúdos sejam apresentados para os professores através da mediação em diferentes meios convidando a proporcioná-los sem uma determinação de seqüência. Os conhecimentos na vida têm oferecido aos professores e aos seus alunos momentos de diferentes graus de intensidade, complexidade e abordagens, não sendo mais possível que as mentes continuem sistematizadas com rigidez de apresentação em relação a eles. A liberdade de escolha de qual atividade fazer, qual leitura realizar, de quantas vezes repetir, de quantas maneiras diferentes experimentar a mesma atividade consiste num princípio que se apresenta vital para a educação do pensamento divergente e deve ser incentivada e alimentada.

Quaisquer que sejam os suportes adotados como mediadores em um programa de EMUSAD, o texto escrito é um recurso básico para o seu desenvolvimento, principalmente para a formação de professores. Mesmo tendo uma característica rígida, por causa de sua materialidade linear, é possível tratar o texto escrito de uma forma com que ele ofereça as informações, abra-se para o diálogo com o leitor, proponha atividades musicais e faça comentários sobre elas. O mais importante é que essas atividades não sejam fechadas sendo propostas amplas, provocadoras de interrogações e reflexões, que valorizem a experiência enquanto ação musical ativa do professor, individualmente ou em pequenos grupos.

A ênfase está na ação, na participação ativa, provocativa e estimulante, acima de tudo, sem impor regras ou fórmulas estereotipadas de encaminhamento das produções sonoras dos professores. Nestas, eles devem expor seu pensamento musical, conferir sua aprendizagem, tomar decisões e, o mais importante, deixar fluir a música que têm dentro

de si e que possui um pertencimento ao seu próprio grupo, uma forma de linguagem expressiva que, fundamentalmente, considera a musicalidade que existe em cada um.

Um programa de EMUSAD não pode prescindir da qualidade humana e esse fator deve ficar firme no trabalho realizado em grupos pelos professores e na assistência que os professores devem receber do educador musical. Na pesquisa eu e os monitores fomos os tutores nos estudos dos professores.

Diante das possibilidades da tarefa, o tutor deve aproveitar bem o seu tempo de atendimento aos professores, deve possuir a sensibilidade necessária para aproveitar todas as oportunidades que surgem no desenvolvimento do trabalho, para não correr o risco de deixar o professor com um atendimento parcial. Então o conhecimento pedagógico, seus fundamentos, os princípios e as estratégias de organização do conteúdo na EMUSAD são básicos para a missão do tutor. Além disso, o conhecimento do conteúdo e as formas de resolver os problemas da instituição sustentam que o conhecimento específico é imprescindível para aquele que orienta professores em formação. O tutor representa diretamente a relação humana da EMUSAD, aquele que motiva o estudante (professor) para continuar a jornada e que cria nele o interesse pelo assunto, dialogando, alimentando uma relação direta, que não pode ser substituída.

2. Conclusões e Recomendações

O programa de EMUSAD foi realizado a partir dos meus projetos pessoais, acadêmicos profissionais, mas ele só foi possível mediante o engajamento institucional e o envolvimento dos professores. Estes, mesmo estando muito atarefados se dispuseram a trabalhar em colaboração, o que sugere ter havido motivação para o fazer musical. O interesse aconteceu com dificuldade, porque os professores sentiram no material do programa de EMUSAD, segundo seus próprios relatos, uma complexidade que foi

associada à falta de tempo. Eles declararam, entre outras coisas, terem sido recompensados porque os ganhos com a participação no curso foram muitos, desde ganhos pessoais até ganhos nos processos de ensino. O trabalho influenciou-lhes em vários campos de suas atividades docentes favorecendo a construção de concepções mais amplas de educação musical relacionadas com uma mudança de visão sobre a mesma, relacionadas com o processo de ensino, com o desenvolvimento geral e musical da criança e com a necessária formação em música do educador.

Os professores, acima de tudo, mostraram-se sensibilizados para o desenvolvimento da educação musical levando-me a ter certeza que eles não desejam encurtamento do caminho didático ou desvalorizam conscientemente a educação musical. Eles são fruto de uma escola que tem negado essa educação aos cidadãos, em geral, e por isso agem normalmente, assegurando uma continuidade do mesmo processo. Eles desejam ter acesso ao conhecimento escolar na área para poderem garantir práticas de ensino mais bem encaminhadas e consistentes; faltando-lhes somente que o direito de ter a música em sua formação profissional seja garantido e continuado.

Os professores participaram das diferentes formas de avaliação demonstrando em cada uma delas as condições de suas práticas, de suas interpretações e de seus conhecimentos. A tarefa que apontou para um menor aproveitamento nos estudos foi a 2ª tarefa, que averiguou os saberes apreendidos, no curto espaço de tempo, nas condições não favoráveis, já exaustivamente apontadas. Somente uma replicação do programa poderia garantir uma resposta efetiva para o aproveitamento dos estudos no sentido dessa tarefa.

As atividades propostas pelos professores após terem sido solicitados a observar crianças brincando, são atividades simples, mas de extrema relevância para a faixa etária das crianças que se encontram nas séries iniciais e, perfeitamente, possíveis de serem orientadas por professores não especialistas em música. Eles mesmos mostraram que o fato

de não possuírem determinados saberes de música, mais aprofundados, não lhes tira a segurança de saber lidar com os conhecimentos das crianças e de seus aprendizados, de possuírem um saber pedagógico-musical em via de desenvolvimento.

As composições dos professores demonstraram um grande potencial de imaginação, de criação e de produção sonora, além de serem produtos concretos da transformação de conjuntos de sons em discursos musicais carregados de expressão, intenção e organização. Esta tarefa confirmou que o fazer musical colaborativo, através das suas atividades de composição, execução e audição pode ser feito por todas as pessoas, pode garantir-lhes interação, aprendizagem e prazer, e, portanto, faz parte dos seus processos de desenvolvimento. Os elementos fortalecedores da prática reflexiva do professor -autonomia, colaboração, motivação e diversidade - permearam todas as atividades dos professores, enquanto alunos do curso "Música", sendo, também, encontrados nos resultados da pesquisa. Por essas razões, todos os fatores apontam que a ação pedagógica musical a distância, não só foi possível, como, também, foi relevante.

A força institucional, representada pelo corpo de professores e técnicos do NEAD, sem dúvida, teve um papel fundamental na realização do programa de EMUSAD. Primeiramente, nada teria acontecido sem a permissão daquele núcleo. Sem o apoio estrutural que dá forma ao CLEB e às ações de educação a distância em Mato Grosso, também, não seria possível colocar em prática uma proposta isolada e desafiadora. A vontade de valorizar a música e de validar uma pesquisa no bojo de suas iniciativas de trabalho materializaram-se nas ações político-educacionais que subsidiaram a realização do programa. Mesmo com os problemas que afetaram o desenvolvimento do programa é preciso reconhecer que houve esforço da instituição para que tudo acontecesse da melhor maneira possível.

Transpondo esta situação para o sistema escolar mato-grossense ou, mesmo para o brasileiro, não é muito difícil verificar que junto com propostas sérias, são as ações institucionais que podem dar base para a efetivação da educação musical na formação das crianças, jovens e adultos do estado ou do país. Nesse contexto, o trajeto de realização do programa de EMUSAD demonstra a dinâmica do processo de educação musical escolar enquanto prática social que estando inserida num contexto mais amplo está sujeita às condições ideológicas, sociais, políticas, econômicas que tecem o tecido cultural. Por isso, as possibilidades pedagógicas do programa de EMUSAD para professores das séries iniciais do ensino fundamental, tal como no ensino presencial, estão na organização do sistema, nas políticas educacionais, na história que envolve os sujeitos - educandos e educadores - e na prática educativa, em si. Esta, por ser intencional está vinculada a uma ação didática e existe conforme a concepção de homem e sociedade, e, por ser social, não acontece dissociada dos interesses que coordenam a sociedade.

Ao término do curso "Música" a maioria dos professores afirmou ter alcançado uma mudança de concepção sobre a educação musical na escola e apontou a surpresa causada pelo curso alegando muitos ganhos tidos com esse estudo. Pelas suas reflexões foi possível observar um campo amplo de análises do processo de educação musical. Os professores, de maneira geral, necessitam um programa de música que os ajude a refletir sobre os seguintes procedimentos e/ou concepções:

> A música deve fazer parte do currículo escolar e os professores das séries iniciais devem participar desse processo.

> os cursos de formação não devem somente indicar como fazer na prática sem fazer a necessária fundamentação e estimular a criação de práticas diferenciadas.

> A utilização da música, somente como procedimento didático e/ou disciplinador alimenta mecanismos de permanência no sistema escolar e oferece pouca abertura para um conhecimento diferenciado de música.

> A música é uma atividade humana cuja experiência todas as pessoas podem ter. Ela não pode ser pensada como capacidade de algumas privilegiadas.

> O ensino de música na escola sendo considerado num processo intencional, não precisa priorizar o ensino através da notação.

> As potencialidades da música são muitas e devem ser aproveitadas nas escolas, mas não devem sobrepor ao conhecimento que emana da atividade musical e que precisa estar em constante movimento. Este precisa de alimentação contínua para que possa ultrapassar as questões de sala de aula e provocar intervenções no contexto mais amplo.

Os educadores musicais que discutiram por *e-mail* sobre o ensino de música para cursos de Pedagogia (com a formação de professores de 1^a a 4^a séries) foram unânimes em afirmar que há necessidade de comprometimento das universidades com a oferta de programas de educação musical nesses cursos. Para os educadores musicais, esses programas devem estar nos currículos, pois a música ocupa um papel importante na formação infantil e no desenvolvimento das atividades escolares, devendo, com isso, envolver muito ativamente os especialistas em educação musical.

Um programa deve oferecer base para os professores tratarem a música adequadamente na escola. Deve ser voltado para a realidade do professor incentivando o fazer espontâneo, mas deve conter a base crítica e reflexiva que o faça compreender o processo de aprendizagem musical das crianças e as funções assumidas pela música na sociedade.

Os educadores musicais não expuseram concepções sobre o planejamento, mas expressaram suas idéias e lançaram algumas sugestões sobre o que poderia vir a ser um

planejamento. Dentre as sugestões dos educadores musicais, os professores devem aprender a propiciar situações que não bloqueiem a expressão musical das crianças, situações nas quais as crianças podem fazer experiências com sons, para escutar e organizar sons, e aprender a entender a terminologia dos PCN, além de compreender que a aula de música não se resume a repertório de datas comemorativas e brincadeiras prazerosas.

Os educadores musicais que participaram da pesquisa valorizaram a discussão sobre formação em música para professores das séries iniciais, e por muitos momentos afirmaram e reafirmaram que é preciso discutir para que a área de educação musical possa contribuir para a formação do professor pedagogo. A mensagem do EM 9 sintetiza esse desejo, tornando válida a sua repetição:

Penso que seria interessante trocarmos idéias a respeito do desenvolvimento dos trabalhos em si, ou seja, como cada um concebe sua disciplina, qual é a abordagem, que conteúdos e práticas são priorizados, que experiências têm sido bem ou mal sucedidas etc. Isso sem deixar de lado a discussão sobre os papéis de cada profissional - o educador musical e o pedagogo - e a questão das políticas educacionais, que são extremamente relevantes para a concepção de programas para cursos de pedagogia. (EM 9, 07 Dec 2000 13:24)

As bases para a educação musical de professores foram orientadas neste estudo para a reflexão da concepção de música, da compreensão em música, do fazer em música e da didática para o ensino de música numa forma abrangente de conceber um planejamento de ensino. Nesses quatro elementos as atividades básicas da experiência musical, o fazer musical através da composição, da execução e da audição, se relacionam não havendo separação esquematizada de conteúdos e/ou atividades apropriados. Todo o caminho é traçado por temas que são gerados a partir de uma das bases reflexivas dialogada com as necessidades dos sujeitos sendo permeadas pelas situações ativas centrais e periféricas da experiência musical.

Os conteúdos dos PCN são apropriados para a formação do professor, respeitando as devidas diferenças de abordagens para ele e para as crianças. A preocupação com a reflexão crítica dos temas foi o foco da proposta. O fazer musical efetivou-se, também, na educação a distância como o cerne da educação musical, tanto no que se refere à aprendizagem, quanto ao que se refere ao prazer e à motivação adquirida com a realização. Os conteúdos do referido documento curricular estão diretamente relacionados com o fazer musical e este é uma das bases da formação em música dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, na minha concepção.

A situação de insuficiência no aproveitamento geral no que se refere ao parâmetro altura sugere que as atividades de composição, execução e audição (comunicação e expressão e apreciação musical) devem ser bastante exploradas dando ênfase para esse parâmetro sonoro. Como um todo os conteúdos favorecidos no programa de EMUSAD necessitam de mais experiências diversificadas e tempo para realizá-las.

A apreciação do uso significativo do silêncio em música é um pequenino exemplo de atividade que pode solicitar aos professores o envolvimento com a compreensão e com o fazer em música assumindo, também, a possibilidade de buscar na concepção em música (produto cultural e histórico segundo os PCN) um conhecimento integral e significativo para o professor. O importante na formação dos professores é a relação teoria e prática integradas, uma servindo à outra, relação esta, onde o conhecimento compartimentado não tem função alguma.

Acima de tudo, os conteúdos propostos nos PCN estão permeados pela ação prática - o fazer musical - através de interpretações (execuções), improvisações, composições, produções individuais e em grupo, audições, danças, jogos e brincadeiras que envolvem a música. Assim, o fazer que se configura nas atividades de compor, executar e ouvir música tem que estar presente na realidade do professor e não somente nas propostas destinadas ao

ensino de seus alunos. Concordando com Swanwick, "we can neither teach nor think insightfully about teaching what we do not ourselves understand"¹ (Swanwick 1999, x).

A avaliação formativa mostrou-se muito valiosa como forma de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem no programa de EMUSAD e deve ser tomada como referência em uma possível replicação. Sobretudo, os trabalhos musicais devem ser incentivados na avaliação contando com a possibilidade de novas reapresentações para que as mudanças ocorridas sejam verificadas. No entanto, o educador musical deve cuidar para não enfraquecer o processo fazendo comentários que tragam o desestímulo. Os pareceres não sendo feitos no momento da realização musical, sendo feitos por comunicação escrita, correm o risco de abordar negativamente as questões tidas como merecedoras de atenção, bloqueando o processo de criação/ recriação, ou ainda, não sendo entendidos. Como parte essencial da formação autônoma do educador, a auto-avaliação e as análises de processos devem ser estimuladas e requeridas. No programa de EMUSAD este processo foi de extrema importância para a compreensão dos pensamentos e entendimentos dos professores.

A avaliação que intenta verificar saberes musicais apreendidos sistematicamente pode não ser efetiva quando feita à distância, pois a colaboração entre colegas pode ser um elemento dominante, incentivando a troca de informação sem critérios. Este tipo de avaliação poderá ser proporcionada em atividade presencial, onde a ação musical e atividade oral ou escrita podem ser associadas. Mesmo sendo feita em grupo, essa avaliação, se for na presença dos estudantes, poderá contar com a observação cuidadosa dos pontos desejados pelo orientador, e, com isso, das expressões genuínas dos professores.

"nós não podemos ensinar e nem pensar com discernimento sobre o ensino que nem nós mesmos compreendemos".

O principal componente da avaliação é a sua concepção que deve ser coerente com a proposta pedagógica, no caso desta pesquisa, a avaliação processual e qualitativa. Os instrumentos de avaliação podem ser os mais diferentes possíveis, que se adaptem ao processo de ensino, mas devem favorecer a ação e reflexão musical, qualquer que seja a atividade realizada, sobre o fazer musical ou sobre a prática de ensino de música.

A mediação pedagógica na EMUSAD aconteceu através de meios, cujos usos foram cuidadosamente pensados e testados. O texto escrito foi uma parte importante e imprescindível da formação reflexiva dos professores. Mas, a linguagem verbal não foi considerada acessível pelos professores, e por isso o texto deve ser refeito, ao mesmo tempo em que deve proporcionar mais exemplos e atividades musicais reflexivas e motivadoras.

O meio em áudio (CD) é excelente para o programa de música, devendo ter incluído em seu repertório, também, músicas populares, regionais, atuais. O gravador e a fita cassete são meios indispensáveis para a comunicação das produções e dos trabalhos de avaliação dos professores, e, portanto, enquanto estes não possuírem outras formas de garantir esses registros, os dois suportes são essenciais no programa.

O trabalho musical deve ser incentivado individualmente e em grupo precisando a orientação direta do educador musical na deflagração e no acompanhamento do processo. O modelo do professor, o resultado sonoro e reflexivo dos encontros, o trabalho junto com os colegas são os elementos que favorecem a aprendizagem e a motivação para o estudo. Por isso, os encontros presenciais devem ser como foram no programa de EMUSAD, essenciais no trabalho. Sugiro que eles aconteçam mais vezes, no início do trabalho, tanto quanto durante e/ou na finalização devendo ser assumidos como pontos de alimentação dos estudos e fontes para o desenvolvimento musical dos professores.

Como a música é um produto cultural, a aprendizagem musical acontece muito mais significativa quando realizada em grupo. Ela deve ser favorecida pelas produções dos grupos colaborativos, tal como aconteceu no programa de EMUSAD. Neste, foi o grupo que garantiu a vitalidade da música e apropriando-se dela pode aflorar o processo criativo e estruturar com sons os pensamentos, envolver sensações e ações coletivas reunindo no mesmo processo prazer e conhecimento.

A modalidade a distância vem se redefinindo rapidamente em função das inovações e transformações tecnológicas que assolam a sociedade atual. Paralelamente, os problemas sociais continuam assustadores, as diferenças continuam marcantes e sustentando o privilégio para os mais favorecidos. Com esses dolorosos impactos, a educação musical não pode deixar-se isolar, alienar ou entregar ao fascinante mundo que se apresenta sem tomar com seriedade o seu compromisso com a oportunidade do ensino de música para todos.

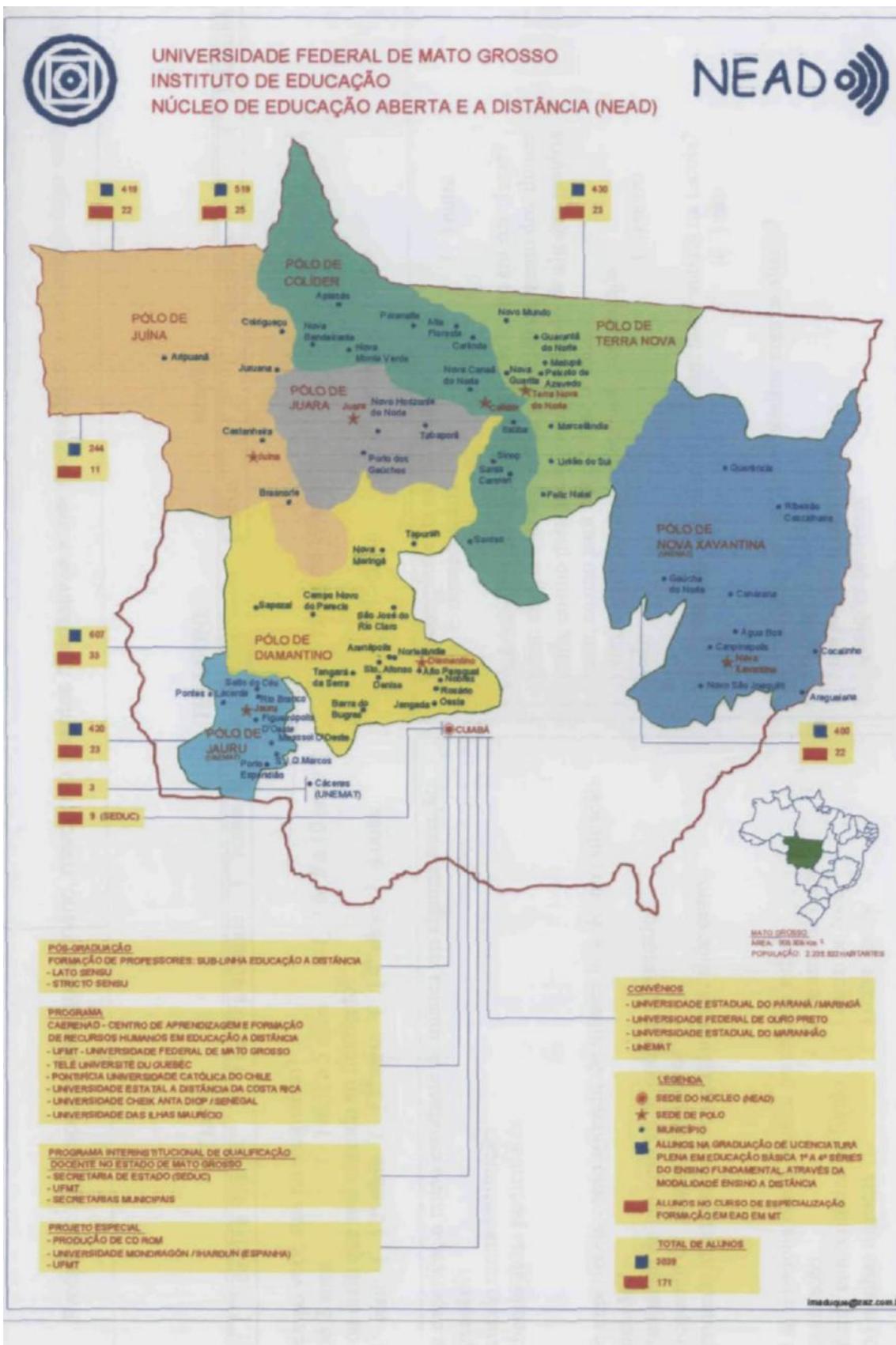
Especificamente para o caso estudado esta oportunidade poderá ser favorecida se houver replicação do programa de EMUSAD para outros grupos de professores verificando suas possibilidades diante das devidas reformulações e de um tempo previsto e colocado em prática. É também, importante estudar as conseqüências deste programa acompanhando diretamente o trabalho de professores após seus estudos na EMUSAD.

É necessário que, seguindo o exemplo do programa de EMUSAD, haja expansão do campo de ação do educador musical. Sugiro que sejam realizados trabalhos envolvendo acadêmicos dos cursos de formação de professores de música e de professores das séries iniciais do ensino fundamental como parte integrante dos currículos de ambos. Pesquisas de realização do programa de EMUSAD para professores das séries iniciais utilizando novas tecnologias da comunicação e/ou acompanhando o trabalho pedagógico de professores na escola são essenciais para ampliar a construção de conhecimento da

educação musical, bem como, colocá-la mais diretamente coadunada com as transformações na sociedade.

Pesquisas que façam um estudo aprofundado da motivação e da interação na educação musical a distância observando mais diretamente a relação aluno/interface, aluno/professor, aluno/aluno e aluno/conteúdo também fazem parte do leque de possibilidades que permeiam a educação musical a distância nascente no Brasil. Por fim, pesquisas envolvendo outros tipos de programas de EMUSAD mais direcionados para a formação do especialista em educação musical podem proporcionar a estes perspectivas diferentes da sua profissionalização, assim como de atuação da educação musical no contexto escolar brasileiro.

Anexos



Professor (a), responda este questionário, marcando quantas alternativas achar necessárias, e o devolva logo após. Obrigada.

• NOME: _____

• Endereço: _____ CIDADE: _____ TELEFONE: _____ e-mail: _____

• CEP: _____

• Faixa Etária: () de 20 a 30 anos () de 30 a 40 anos () mais de 40 anos

• Sexo: () Feminino () Masculino

- Há quanto tempo você atua no magistério?
 () até 2 anos () de 2 a 5 anos () de 5 a 10 anos
 () mais de 10 anos
- Qual a série ou ciclo que está atuando no momento?
 () 1ª série () 2ª série () 3ª série () 4ª série () outra

• Você já teve experiência como estudante de música em alguma situação formal de educação?
 () sim, estudando numa instituição
 () sim, recebendo aulas particulares
 () não

• Você já teve experiência como aprendiz de música fora de uma situação formal de educação?
 () sim, participando de um coro ou de outro grupo musical
 () sim, participando de grupos alternativos
 () sim, observando atentamente a realização musical de outros
 () não

• Como você se relaciona com a música no seu dia a dia?
 () ouço com atenção () raramente ouço
 () ouço somente como música de fundo () canto ou toco
 () componho minhas músicas () outra forma

• Qual é a importância da música para a sua aula?
 () ela precisa ser valorizada para a educação das crianças

() ela complementa as atividades
 () ela é desnecessária () outra

• Você trabalha com música de alguma forma em sua classe?
 () sim, ensino músicas novas para conhecimento dos alunos
 () sim, ensino para ajudar no aprendizado de alguma matéria
 () sim, ensino para tranquilizar os alunos
 () sim, ensino porque a instituição recomenda
 () não () outro

• Você acha que seus alunos precisam fazer música na escola?
 () sim () não

• Se afirmativo, quem deve trabalhar com os alunos?
 () o próprio professor
 () um professor específico
 () qualquer professor

• Quais das seguintes formas de fazer música que você acha que tem importância para a educação dos seus alunos na escola?

Questionário 1 "Educação Musical para o curso de Pedagogia"

cantar ou tocar em grupo músicas que os alunos já conhecem .
 cantar ou tocar em grupo músicas que a escola deve ensinar
 ouvir gravações com os alunos
 incentivar os alunos para a criação musical
 Outra

• Há alguma proposta da escola ou de secretaria de educação para o ensino de música ?
 sim não não sei

• Se existe proposta, qual é a sua participação nela?
 executo observo planejo ignoro

• Se não existe proposta você gostaria de proporcionar alguma para seus alunos?
 sim não não sei

• Em sua opinião, quais são as maiores problemáticas para o ensino de música na escola?
 faltam materiais
 falta interesse nos alunos
 falta formação adequada do professor outro
 falta apoio da instituição

• Você tem contato com colegas que realizam o Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica (1ª a 4ª série)?
 sim, diariamente, na escola
 sim, eventualmente
 por telefone por carta outro
 não

• Você tem acesso aos vídeos da TV Escola?
 sim às vezes não

• O que você espera do Programa de Educação Musical a Distância, "Educação Musical para o curso de Pedagogia"?
 aprender a tocar um instrumento
 aprender um pouco de músicas para ensinar para meus alunos
 refletir sobre o que é educação musical
 compreender meu papel na educação musical dos alunos
 outro não pensei ainda

• Como você gostaria de trabalhar música a distância?
 comunicando-me com colegas sozinho
 mandando e recebendo gravações para serem ouvidas e estudadas
 gravando minhas realizações musicais outro

• Além dos textos, quais os meios que você prefere usar no curso de música?
 computador Internet aparelho de CD
 aparelho toca fitas gravador outro

• Há algum assunto de música que você acha que é imprescindível de ser discutido no programa?
 sim, questões sobre a voz
 sim, questões sobre educação musical de crianças
 sim, música popular e música erudita
 sim, questões de conceitos sobre música
 não não sei

• Como você entende que devem ser as avaliações de aprendizagem para o programa de música?
 teste escrito auto avaliação trabalho final
 apresentação de um produto musical no final
 relatório de atividades realizadas durante o curso
 outro

Cuiabá, dezembro de 2001.

Caro(a) professor(a),

Estou remetendo-lhe este questionário para que você participe da avaliação geral do programa de música. Por favor, **envie-me preenchido junto das tarefas da 2ª etapa da avaliação de aprendizagem** (até 19 de dezembro) que deverão ser remetidas para o NEAD, em Cuiabá.

Aproveito a oportunidade para agradecer a sua participação na minha pesquisa e desejar-lhe um final de ano com festas animadas, paz e união no Natal e um 2002 repleto de felicidade.

Em fevereiro entrarei novamente em contato com você.

Até lá!

Cássia Virgínia Coelho de Souza

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE MÚSICA

1) Se você estabeleceu uma ordem diferente para o estudo das unidades propostas no fascículo, aponte a seqüência em que estudou numerando adequadamente:

- | | |
|---|-----|
| Atividades Básicas do Fazer Musical | () |
| Ação e Compreensão | () |
| Audição e Desenvolvimento | () |
| Canções e Brincadeiras Cantadas | () |
| Conhecimento Escolar e Educação Musical | () |
| Criação e Processo Educativo | () |
| Descoberta e Prazer | () |
| Formação de Conceitos | () |
| Idéias Musicais e Registro | () |
| Integração nas Atividades | () |
| Modelo do Professor e Transmissão de Conhecimento | () |
| Produção Sonora e Música | () |
| Sons e Escuta | () |
| Voz, Corpo e Movimento | () |
| Segui a seqüência estabelecida no fascículo | () |

2) Cite as três unidades que chamaram mais a sua atenção.

3) Qual foi a unidade que você considerou mais difícil? Por que?

4) As palavras em destaque foram esclarecidas com a realização dos exercícios propostos?

- () sim () não () parcialmente

5) Os exercícios foram propostos de maneira clara?

- () sim () não () parcialmente

6) Os exemplos musicais foram suficientes para a compreensão daquilo para que foram propostos?

- () sim () não () parcialmente

7) Você utilizou o material de apoio (textos verbais e exemplos musicais) para o seu estudo?
 sim não parcialmente

8) O atendimento presencial foi esclarecedor?
 sim não parcialmente
 não participei do atendimento presencial

9) O atendimento presencial foi motivador?
 sim não parcialmente

10) Como foi a comunicação com a autora do programa ou com seus monitores?
 suficiente insuficiente razoável

11) Como você acha que foi a sua apreensão do conteúdo do curso?
 suficiente insuficiente razoável

12) O que poderia ser melhorado no fascículo?

13) O que poderia ser melhorado no CD?

14) O que poderia ser melhorado no atendimento presencial?

15) O que poderia ser melhorado na Avaliação de Aprendizagem?

16) O que poderia ser melhorado no material de apoio?

17) O que poderia ser melhorado na organização do curso?

18) Faça observações gerais e sugestões referentes ao curso de música incluindo tópicos não contemplados neste questionário.

Anexo IV - Questionário para o teste - feito para professores

Questionário para o Teste do material de música - Professores - elaborado por Cássia Virgínia Coelho de Souza

1. Escola -
2. Faixa etária - de 20 a 30 anos () de 31 a 40 anos () mais de 41 anos ()
3. escolaridade - Média () Superior () Pós-graduada ()

Avaliação geral do fascículo

1. Você pôde avaliar todas as unidades do fascículo?
Sim () não () parcialmente ()
2. Você seguiu a recomendação de apreciar as unidades sem obedecer a seqüência em que elas se encontram?
Sim () não ()
3. Comente esta particularidade da proposta
4. Além das unidades selecionadas para o teste, quais unidades foram observadas por você com mais atenção? Por que?
5. Nestas unidades você tem alguma objeção sobre a linguagem usada?
Sim () não ()
Em caso afirmativo circule algumas palavras difíceis e/ou sentenças de difícil compreensão.
6. Na sua opinião os exercícios pedidos nestas unidades são propostos de maneira clara e motivadora?
7. As ilustrações utilizadas no fascículo são apropriadas?
Sim () não ()
8. As ilustrações utilizadas no fascículo são atraentes? Sim () não ()
9. O que voce acha que poderia ser melhorado nas ilustrações? Por que?
10. Qual é a sua impressão geral sobre o fascículo?

Avaliação da unidade Ação e Compreensão

1. Circule no texto as palavras que foram difíceis de entender e/ou sentenças que não ficaram claras.
2. O que mais chamou a sua atenção nesta unidade?
3. O conteúdo correspondeu a expectativa levantada pelo título?
4. As palavras em destaque chamaram sua atenção?
Sim () não () parcialmente ()
5. Essas palavras foram esclarecidas durante a realização do exercício?
Sim () não () parcialmente ()
6. Você acha que as informações e compreensões adquiridas nesta unidade podem ser relevantes? Por que?

faça observações gerais e sugestões sobre a unidade incluindo tópicos não contemplados neste questionário.

Anexo V - Questionário para o teste - feito para especialistas

Questionário para o Teste do material de música - Especialistas - elaborado por Cássia Virgínia Coelho de Souza

Avaliação geral do fascículo

1. Você pôde avaliar todas as unidades do fascículo?
Sim () não () parcialmente ()
2. Você seguiu a recomendação de apreciar as unidades sem obedecer a seqüência em que elas se encontram?
Sim () não ()
3. Comente esta particularidade da proposta
4. Além das unidades selecionadas para o teste, quais unidades foram observadas por você com mais atenção? Por que?
5. Nestas unidades você tem alguma objeção sobre a linguagem usada?
Sim () não ()
Em caso afirmativo circule algumas palavras difíceis e/ou sentenças de difícil compreensão.
6. Na sua opinião os exercícios pedidos nestas unidades são propostos de maneira clara e motivadora? Comente.
7. Sublinhe os termos ou sentenças, visões teóricas ou aspectos bibliográficos que você considera equivocados. Se possível, ao lado, faça algum comentário.
8. A sistemática usada para a compreensão das palavras em destaque é adequada? Comente.
9. As ilustrações utilizadas no fascículo são apropriadas?
Sim () não ()
10. As ilustrações utilizadas no fascículo são atraentes?
Sim () não ()
- 11.0 que você acha que poderia ser melhorado nas ilustrações? Por que?
12. Você acha que os elementos de motivação utilizados neste fascículo serão apropriados para os alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica (1ª a 4ª série)? Comente.
13. Qual é a sua impressão geral sobre o fascículo?

Avaliação da unidade Ação e Compreensão

1. Circule no texto as palavras que foram difíceis de entender e/ou sentenças que não ficaram claras.
2. O que mais chamou a sua atenção nesta unidade?
3. O conteúdo correspondeu a expectativa levantada pelo título?
4. As palavras em destaque chamaram sua atenção?
Sim () não () parcialmente ()
5. Essas palavras foram esclarecidas durante a realização do exercício?
Sim () não () parcialmente ()
6. Você acha que as informações e compreensões adquiridas nesta unidade podem ser relevantes? Por que?

Faça observações gerais e sugestões sobre a unidade incluindo tópicos não contemplados neste questionário.

Cuiabá, 25 de outubro de 2001.

Caro(a) Professor(a)

Informo-lhe sobre as tarefas que deverão ser cumpridas para a Avaliação de Aprendizagem do curso de Música. Em dezembro a pesquisa contará com você também para a Avaliação do Programa. Agora lhe apresento a Avaliação de Aprendizagem e o Calendário de Atendimento Presenciais.

Avaliação de Aprendizagem

A AVALIAÇÃO SERÁ FEITA EM DUAS ETAPAS:

1ª Etapa - tarefa que deverá ser entregue durante os atendimentos presenciais.

2ª Etapa - tarefas que deverão ser enviadas até o dia 19 de dezembro de 2001, quando o nosso Curso de Música será finalizado.

AS TAREFAS ENVOLVERÃO TRÊS DIFERENTES TIPOS DE AÇÃO:

a) de natureza prática reflexiva musical - gravada em fita cassete, individual e/ou em grupo;

b) de natureza reflexiva sobre o estudo realizado com o material didático - escrita e individual;

c) de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais relacionada com a sua formação - escrita e individual.

AS TAREFAS SÃO:

Para a 1ª etapa

(natureza prática reflexiva musical) - uma gravação em fita cassete contendo:

a primeira versão da composição baseada na estória "Pai do Mato" solicitada na unidade "Criação e Processo Educativo" (p. 32 do fascículo). Esta produção sonora pode ser individual, em dupla ou em grupo de até 10 pessoas devendo a composição ser apresentada no estúdio em que se encontra na época desta etapa de avaliação.

Para a 2ª etapa

1) (natureza prática reflexiva musical) - uma gravação em fita cassete contendo:

a versão final da composição baseada na estória "Pai do Mato" solicitada na unidade "Criação e Processo Educativo" (p. 32 do fascículo). Esta produção sonora pode ser em dupla ou em grupo de até 10 pessoas.

Note bem que esta tarefa, por estar sendo entregue no final do curso, deve demonstrar o uso do conteúdo musical estudado. Não é necessário que todos os pontos do programa sejam abordados no mesmo exercício, mas é importante a demonstração consistente do conhecimento de alguns elementos básicos da linguagem musical estudados no programa da música.

2) (natureza reflexiva sobre o estudo realizado) - uma folha escrita contendo as respostas para as seguintes questões:

I) Há no final da música Louva a Deus (faixa 14 do CD) uma frase cantada por um cantor. Esse pequeno trecho pode ser chamado de

II) Qual ou quais os instrumento(s) da música Cuíca (faixa 4) não foi ou não foram citados no encarte do disco? Qual é ou quais são a(s) origem(ns) da(s) fonte(s) sonora(s) desse(s) instrumento(s)?

III) Qual é o instrumento da composição Cuíca que corresponde ao timbre mais grave nesta música?

IV) Quantas alturas diferentes os tenores cantam na parte lenta introdutória da música Ritual da Perfuração da Orelha (faixa 12)?

V) Na canção infantil Havia uma Barata (faixa 6) há uma parte (2ª) que as professoras cantam os nomes das notas correspondentes às alturas do trecho (dó, ré, mi, fá, fá, fá, dó ré, dó, ré...).

Mas há a 1ª parte cujas notas, correspondentes às alturas do trecho, não são determinadas na letra cantada. Toque este trecho em seu instrumento de garrafas e identifique quais são as notas, dentre as cinco citadas, que correspondem às alturas desta 1ª parte. Aponte-as.

VI) O que é realizado através das palmas na composição Amanhecer (faixa 7)?

VII) Qual é o título da música e o nome do respectivo compositor, a qual você colocou como exemplo de uso significativo do silêncio (p. 31 do fascículo)?

VIII) Ilustre com um exemplo uma situação em que o comportamento vocal sofre interferências do meio (p. 56).

IX) O som mais forte que você anotou na lista da sua paisagem sonora (p. 54) pode ser considerado o mais forte em qualquer circunstância? Por que?

X) Como você procederia em um trabalho de educação musical a partir das brincadeiras das crianças que observou na unidade "Canções e Brincadeiras Cantadas" (p. 22)?

3) (natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental) - uma reflexão escrita que deve incluir:

a) auto-avaliação enquanto aluno do curso MÚSICA, como foi o seu desenvolvimento nos estudos.

b) quais foram seus principais questionamentos e dúvidas,

c) em que este trabalho pode influenciar sua trajetória como professor(a),

d) sua concepção de educação musical para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Aqui o seu diário de estudo é um documento importante para você observar o processo, descrever o que deseja e analisar procedimentos, entendimentos e reflexões efetivados durante o curso.

SOBRE O TAMANHO DAS TAREFAS:

O importante é a consistência das tarefas realizadas. Preferencialmente, as produções sonoras não devem ultrapassar um minuto, as respostas das dez questões devem ser objetivas e devidamente identificadas e o texto não deve ser maior que duas páginas.

SOBRE A APRESENTAÇÃO DAS TAREFAS: Os trabalhos escritos ficam melhores se digitados. Mas, podem ser datilografados ou redigidos à mão com letra legível, contendo seu nome e a cidade de origem. Os trabalhos musicais devem ser gravados em uma fita cassete tamanho padrão e também identificados.

E importante que em cada trabalho, você faça a sua identificação, e, se houver participação de outras pessoas (no caso das produções musicais) que as mesmas sejam identificadas, assim como, os instrumentos utilizados por cada uma.

Coloque os meios contendo as suas tarefas em um envelope, escreva "MUSICA" e não esqueça de anotar o seu nome completo e endereço para correspondência, incluindo o CEP.

Entregue o envelope com a tarefa da 1ª etapa durante o atendimento presencial. Não podendo comparecer envie o envelope para o Centro de Apoio do NEAD de seu Pólo até a data prevista para o atendimento.

Envie o envelope com as tarefas da 2ª etapa para o Centro de Apoio do NEAD de seu Pólo até 19/12/2001.

OS PONTOS OBSERVADOS SERÃO:

Nos trabalhos de natureza prática reflexiva musical (individual e/ou em grupo)

Da 1ª Etapa Nitidez da gravação Clareza da linguagem usada Equilíbrio entre as partes, se houver mais de um instrumento ou voz	Da 2ª Etapa Nitidez da gravação Clareza da linguagem usada Pertinência dos pontos abordados com o conteúdo estudado Equilíbrio entre as partes (instrumentos ou vozes) Presença de forma na composição Realização de composição sem a utilização integral de cópia
---	--

Da 1ª Etapa
Nitidez da gravação
Clareza da linguagem usada
Equilíbrio entre as partes, se houver mais de um instrumento ou voz

Da 2ª Etapa
Nitidez da gravação
Clareza da linguagem usada
Pertinência dos pontos abordados com o conteúdo estudado
Equilíbrio entre as partes (instrumentos ou vozes)
Presença de forma na composição
Realização de composição sem a utilização integral de cópia

No trabalho de natureza reflexiva sobre o estudo realizado com o material didático (individual) - realizado somente na 2ª etapa.

Clareza e objetividade da linguagem
Pertinência dos pontos respondidos com o conteúdo estudado
Transposição da aprendizagem dos conteúdos
Presença de elaboração própria

No trabalho de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental (individual) - realizado somente na 2ª etapa.

Clareza e objetividade da linguagem
Pertinência dos pontos relacionados com o conteúdo estudado
Apresentação dos itens solicitados na descrição da tarefa (auto-avaliação, questionamentos e dúvidas, influências do trabalho e sua concepção de ed. musical) com as respectivas análises
Presença de elaboração própria

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS:

Os pareceres das avaliações da 1ª Etapa serão enviados aos acadêmicos, alunos do curso, por carta até 07 de dezembro, e, se possível, comentados nos atendimentos presenciais. Os pareceres das avaliações da 2ª Etapa (até 19/12) serão enviados aos acadêmicos até o final de fevereiro de 2002, por carta.

Por isso é importante você deixar o seu endereço completo nos envelopes contendo as tarefas.

Quero salientar que os resultados a serem encontrados nesta avaliação não têm o objetivo de classificar, aprovar ou categorizar você, enquanto aluno em algum sentido. Essa avaliação deseja observar aspectos do seu desenvolvimento no curso para subsidiar as ações educativas posteriores que possam ser propostas na área de educação musical a distância. Por favor, não deixe de entregar as tarefas.

A seguir está o calendário dos atendimentos presenciais do curso de Música que eu e os monitores da pesquisa estaremos realizando. Seria muito bom se você pudesse participar!

Os atendimentos serão realizados em algumas cidades que receberão acadêmicos das cidades próximas, em três horários - matutino, vespertino e noturno - em pequenos grupos. Para participar de um pequeno grupo você deve marcar um horário junto & coordenação do local onde realizar-se-á o atendimento para a sua cidade.

Devido ao atraso de entrega dos materiais, nesta época já estarei em viagem. Continuo à sua disposição no e-mail/ cavicz@bol.com.br, mas você encontrar-me-á no telefone 65 663 1387 ou no endereço Ft. Coletora 02. Q. 20. Casa 02 - Jardim Universitário - CEP 78090 430. Cuiabá. MT.

😊 Bons estudos! Cássia

Virgínia Coelho de Souza

Calendário de Atendimentos Presenciais - Curso de MÚSICA para professores dos anos iniciais do ensino fundamental			
DATAS	CIDADES ATENDIDAS	LOCAL DE ATENDIMENTO^	Nº de Acadêmicos
06/11	Barra do Bugres	Barra do Bugres	26
07 e 08/11	Diamantino e Alto Paraguai	Diamantino	55
06 e 07/11	São José do Rio Claro e Nova Maringá	São José do Rio Claro	48
24 e 25/11	Arenápolis, Nortelândia, Denise e Santo Afonso	Arenápolis	39
04/11	Jangada, Nobres e Rosário Oeste	Rosário Oeste	32
10/11	Campo Novo do Parecis, Tangará da Serra e Sapezal	Tangará da Serra	16
18/11	Tapurah	Tapurah	08
28, 29 e 30/11	Apiacás, Nova Bandeirantes e Nova Monte Verde	Nova Monte Verde	91
12 e 13/11	Colider e Nova Canaã do Norte	Colider	52
01 e 02/12	Alta Floresta	Alta Floresta	53
12 e 13/11	Sorriso	Sorriso	41
07, 03 e 09/11	Juína	Juína	103
06/11	Castanheira	Castanheira	27
05/11	Aripuanã, Cotriguaçu e Juruena	Juruena	16
11, 12 e 13/11	Juara	Juara	84
14/11	Novo Horizonte do Norte	Novo Horizonte do Norte	17
15 e 16/11	Porto dos Gaúchos e Tabaporã	Porto dos Gaúchos	40
23 e 24/11	Nova Guarita e Terra Nova do Norte	Terra Nova do Norte	70
17 e 18/11	Matupá	Matupá	47
25 e 26/11	Peixoto de Azevedo	Peixoto de Azevedo	68
15 e 16/11	Feliz Natal, Marcelândia e União do S	União do Sul	46
26, 27 e 28/11	Guarantã do Norte e Novo Mu;	Guarantã do Norte	86

Anexo VII - Carta de Motivação

Salvador, 27 de Agosto de 2001.



Caro(a) professor(a),

Eu estou positivamente ansiosa pelo inicio de nosso Programa de Música. E você?

Estamos com quase tudo pronto para começar os estudos que estão dependendo do término da elaboração do material. O curso, oferecido pelo NEAD dentro da área de Linguagens, está proposto através do fascículo escrito "MUSICA" e de um CD que o acompanha.

Mas nós poderemos nos comunicar por carta, telefone, fax ou e-mail. Além disso, haverá atendimentos presenciais meus e de meus monitores de pesquisa em algumas cidades dos cinco Pólos, cujo calendário você irá receber assim que tiver a posse do material.

Aproveite os próximos dias, antes do inicio do curso, para se preparar já pensando nas questões sobre educação musical que parecem-lhe ser importantes.

Tão logo você receba os materiais enviarei outra mensagem com informações mais detalhadas dos atendimentos presenciais e da avaliação de aprendizagem.

Até breve!

Cássia Virgínia Coelho de Souza

cavicz@bol.com.br

Telefone: 71 261 9068

RESPOSTAS CORRETAS DA ATIVIDADE 2 (NATUREZA REFLEXIVA SOBRE O ESTUDO REALIZADO)

Questão	Resposta correta
I	SOLO - houve quem respondesse tema e eu considerei também esta resposta porque o solo que o cantor faz é uma frase musical que, de certa forma, desencadeia todo o desenvolvimento da música
II	VOZES (AGUDA E GRAVE). A ORIGEM DA FONTE SONORA DESSES INSTRUMENTOS E O SER HUMANO, DE FORMA VOLUNTÁRIA - houve quem respondesse batida da mão na capa do caderno e/ou percussão com o cabo da colher de pau no assento da cadeira. Considerei estas respostas porque no encarte não há detalhamento dos objetos utilizados e movimentos realizados.
III	BATIDA DE MÃO NA CAPA DO CADERNO - houve quem respondesse colher de pau contra o assento da cadeira, ou os dois instrumentos, e eu considerei estas respostas porque é difícil identificar o instrumento mais grave quando não se tem prática de decodificar partituras (registros escritos) para fazer a devida relação auditiva.
IV	UMA ALTURA. Repare que na introdução os tenores fazem dez vezes o mesmo som, emitindo ao mesmo tempo o som da vogal U. A introdução toda é composta da repetição da mesma altura em durações diferentes (mais longas ou mais curtas). Em alguns momentos o som é longo (se prolonga), em outros é curto (rápido) e em outro, como no quinto som é muito longo. Observe que o sexto som, ou seja, a sexta altura repetida com a vogal U é acompanhada de uma pausa - um corte do som que fica bem nítido para o ouvinte. Ouça com atenção e confira!
V	DÓ FÁ MI RÉ DÓ RÉ DÓ DÓ DÓ RÉ DÓ RÉ MI FÁ (Há vi au ma ba ra ta na ca re ca do vo vô) DÓ FÁ MI RÉ DÓ RÉ DÓ DÓ RÉ DÓ RÉ MI FÁ (A ssim quee la me viu ba teu a sas e vo ou) Não estranhe como separei as sílabas. Coloquei a letra do jeito que a gente canta. Assim que são as partituras que têm letra - as sílabas adequadas às notas que correspondem aos sons que devemos cantar.
VI	PULSO - houve quem respondesse ritmo e eu considerei esta resposta porque o pulso está contido no movimento dos sons, no ritmo.
VII	Aqui todas as músicas citadas foram consideradas
VIII	Quase todos os exemplos foram bons. Não considerei respostas que apontam a interferência do nervosismo e de doenças sobre a voz das pessoas. Estes fatos são internos e pessoais, não gerais e determinantes. Pessoas podem, ou não, ficar nervosas com determinados estímulos. Pessoas podem ou não ter sua voz afetada por algum problema de saúde; geralmente, quando isso acontece é um fenômeno passageiro.
IX	NÃO. PORQUE SEMPRE PODE HAVER SONS MAIS FORTES DO QUE O ANOTADO. HÁ TAMBÉM A RELATIVIDADE DA INTENSIDADE DOS SONS, POIS DEPENDENDO DO ESPAÇO E DE OUTROS FATORES UM SOM FORTE PODE SER CONSIDERADO MAIS FRACO EM RELAÇÃO A OUTRO.
X	Aqui recebi muitas respostas interessantes. Considerei insuficientes para a avaliação aquelas respostas que não oferecem idéias, que somente apontaram para algo parecido com: "há várias formas de proceder no trabalho com as brincadeiras das crianças".

ATIVIDADES BÁSICAS DO FAZER MUSICAL

p.11

As atividades básicas do fazer musical são compor, escutar e executar. Em outras palavras, as ações específicas para se fazer música são composição, audição e execução.

A atividade mais significativa para transformar em música os elementos que uma produção sonora possui é a audição.

Pensando nos instrumentos ou no cantor(a), nas outras interpretações da mesma música pode-se concluir que para haver música ela tem que ser feita através de uma execução, de uma interpretação de alguém ¹ (que toca ou canta).

Enquanto a música estava sendo tocada você a ouviu e a atividade, a ação que fez essa produção se desenvolver na forma de música é a audição.

Se não houver alguém para criar, a música não terá alguma forma de existência. Se não houver pessoas para ouvir música, ela não expressará nada.

p.12

Se não houver alguém para executar a música, ela não sobreviverá.

As atividades musicais são compor, ouvir, executar.

O parâmetro, a qualidade musical mais explorada na música "Tema de Infância" é o timbre.

Essa música possui um tema principal. Ela é desenvolvida a partir deste tema, com sucessivas entradas e variações do mesmo, explorando os diferentes timbres dos instrumentos de orquestra.

P.13

O instrumento que iniciou a música é a harpa. Este mesmo instrumento terminou a Música fazendo o mesmo tema inicial repetido, com intensidade cada vez menor, até desaparecer.

AÇÃO E COMPREENSÃO

p. 14

As palavras diferentes que devem ser escritas em cada um dos quadros são: grave, piano, motivo, ostinato, improvisação, solo.

AUDIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

p. 18

A região do instrumento, o piano, que o autor explora na música "Rondo" é a região grave.

p.19

Quase toda a música é construída na região grave. Algumas passagens pela região média são feitas nas partes intermediárias do "Rondo" para dar contraste à parte que se repete, o refrão, que foi construído na região grave.

O autor faz contrastes entre as partes também usando a intensidade dos sons. Repare que a 3ª parte, a parte que poderíamos chamar de C, tem os sons bem mais fortes do que os sons da parte que poderíamos chamar de A (refrão), a qual está junto dela, antes e depois fazendo o contraste.

Não há modificação no andamento da música. Há um "clima" mais lento na 2ª parte, uma idéia de calma feita com a disposição dos sons. Na gravação esta idéia foi acentuada pela pianista, que em alguns momentos, muito passageiros, "segura" o andamento retardando a velocidade do trecho sendo tocado.

A peça tem três partes, sendo que a 1ª parte é repetida 2 vezes ficando a forma da música da seguinte maneira: A B A C A 1ª parte (A) 2ª parte(B) 1ª parte (A) 3ª parte (C) 1ª parte (A).

O autor termina a peça repetindo a parte inicial, dando ênfase ao repouso na última nota (último som).

CRIAÇÃO E PROCESSO EDUCATIVO

P. 28

Além dos timbres dos cantores, o parâmetro do som mais explorado é a intensidade.

DESCOBERTA E PRAZER

p. 34

Quanto mais água coloca-se numa garrafa, ao tocá-la, mais o som ficará agudo. Quanto menos água coloca-se numa garrafa, ao tocá-la, mais o som ficará grave.

Quando os materiais são os mesmos e a maneira de se fazer os sons continua a mesma, o que diferencia o som a partir do nível de água é o parâmetro altura dos sons. A altura é um fenômeno que depende basicamente do tamanho, da constituição do corpo sonoro e da frequência da vibração do som resultante.

p. 35

É preciso fazer a afinação do instrumento de garrafas para que se consiga os sons das canções, tal como Bam ba la lão.

Você precisa de três garrafas, ou melhor, de três alturas diferentes, três notas, sem contar com as repetições, para fazer a execução de Bam ba la lão.

Fá fá fá dó
Bam ba la lão

do fá fá fá dó
Se nhor ca pi tão

dó fá fá fá **sol sol**
Es pa da na cin ta

sol dó dó dó fá
gi ne te na mão.

FORMAÇÃO DE CONCEITOS

p. 38

As palavras específicas a serem escritas nos quadros são:

Timbres, parâmetro, ascendente, descendente, altura, alturas, afinação, notas, intervalos, tons.

INTEGRAÇÃO NAS ATIVIDADES

p. 44

A "Modinha" de Tom Jobim e Vinícius de Moraes pode ser citada. Há a gravação dela na biblioteca do seu Pólo com a interpretação de Ney Matogrosso, no disco "O cair da tarde".

Sugiro que você ouça a "Modinha" e faça a sua apreciação observando a forma da canção, os instrumentos usados na execução, o movimento sonoro das frases, se ascendente ou descendente, a intensidade e a expressão utilizadas pelo cantor, como é feito o final da música.

MODELO DO PROFESSOR E TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO

P. 48

Os sons diferentes na música Boneco de Cera são as palmas e as batidas de pé, feitas pelos cantores, os quais chamamos de percussão corporal. A diferença está **nos** timbres dos sons da percussão corporal que são bem distintos dos sons das vozes e do piano que as acompanha.

PRODUÇÃO SONORA E MÚSICA

p. 49

Você tem esse disco na biblioteca do seu Pólo, mas talvez tenha esquecido de anotar os dados da música, os quais repito: Título - "Abantwana Basethempeleni" Autor - desconhecido. Esta é uma canção de trabalho dos mineiros e operários Zulus. Intérpretes-grupo vocal masculino Ladysmith Black Mambazo

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

(que não foi apontada no fascículo)

HOISEL, Evelina. O processo criador: algumas reflexões. *ART*, Salvador, n. 019, p. 79-85, 1992.

Calendário de Atendimentos Presenciais - Curso de MÚSICA

DATAS	CIDADES ATENDIDAS	LOCAL DE ATENDIMENTO	Nº DE ACADÊMICOS	MONITOR
15/10 01/12	Barra do Bugres e Tangará da Serra	Barra do Bugres	27	
22, 23 e 24/10 27, 28 e 29/11	Arenápolis, Diamantino, Nortelândia, Denise e Santo Afonso	Diamantino	71	
27 e 28/10 01 e 02/12	Alto Paraguai, Jangada, Nobres e Rosário Oeste	Alto Paraguai	55	
22, 23 e 24/10 27, 28 e 29/11	Campo Novo do Parecis, Nova Maringá, São José do Rio Claro, Sapezal e Tapurah	São José do Rio Claro	70	

DATAS	CIDADES ATENDIDAS	LOCAL DE ATENDIMENTO	Nº DE ACADÊMICOS	
27 e 28/10 01 e 02/12	Sorriso	Sorriso	41	
24 e 25/10 26 e 27/11	Colider e Nova Canaã do Norte	Colider	52	
27 e 28/10 01 e 02/12	Apiacás e Nova Bandeirantes	Nova Bandeirantes	43	
27 e 28/10 01 e 02/12	Alta Floresta	Alta Floresta	50	

DATAS	CIDADES ATENDIDAS	LOCAL DE ATENDIMENTO	Nº DE ACADÊMICOS	
31/10 e 01/11	Aripuanã, Castanheira, Cotriguaçu e Juruena	Castanheira	43	
28, 29 e 30/10	Juina	Juina	94	
26, 27, 28 e 29/11	Aripuanã, Castanheira, Cotriguaçu, Juruena e Juina	Juina	137	

DATAS	CIDADES ATENDIDAS	LOCAL DE ATENDIMENTO	Nº DE ACADÊMICOS	
06 e 07/11	Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos e Tabaporã	Novo Horizonte do Norte	57	
03, 04 e 05/11	Juara	Juara	84	
01, 02, 03 e 04/12	Juara, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos e Tabaporã.	Juara	141	

DATAS	CIDADES ATENDIDAS	LOCAL DE ATENDIMENTO	Nº DE ACADÊMICOS	
22, 23, 24 e 25/10 26, 27, 28 e 29/11	Matupá e Peixoto de Azevedo	Peixoto de Azevedo	106	
27 e 28/10 01 e 02/12	Feliz Natal, Marcelândia e União do Sul	União do Sul	43	
22 e 23/10 28 e 29/11	Nova Guarita e Terra Nova do Norte	Terra Nova do Norte	65	
26, 27 e 28/10 30/11, 01 e 02/12	Guarantã e Novo Mundo	Guarantã	81	

Curso de Música para professores dos anos iniciais do ensino fundamental
Avaliação de Aprendizagem - Iª etapa

Atividade - composição musical baseada no texto Pai do Mato.

Objetivo - determinar o grau de domínio da linguagem e os problemas apresentados na estruturação da composição no início dos estudos do Curso de Música. _____

Grupo: _____

Cidade: _____

- 1) A composição apresenta título - sim ()
Qual? _____
não ()
- 2) Apresenta nitidez na gravação - sim () não ()
- 3) Apresenta sons gravados estranhos à produção sonora - sim () não ()
- 4) Demonstra trabalho com planejamento - sim () não ()
- 5) Reflete uma criação do grupo - sim () não ()
- 6) Apresenta ordenação dos elementos sonoros - sim () não ()
- 7) Apresenta linguagem pertinente à base dada para a realização do trabalho (Pai do Mato)-
sim () não ()
- 8) Prioriza determinado parâmetro ou relação estrutural da música -
sim () Qual? _____
não ()
- 9) Apresenta relações formais no discurso - sim () não ()
- 10) Reflete na estruturação sonora um determinado tipo de conhecimento de estilo -
sim () não ()
- 11) Reflete na estruturação sonora uma descrição expressiva do tema dado (base para a composição) - sim () não ()
- 12) Reflete na estruturação sonora uma vinculação do idioma ou vocabulário musical com o caráter expressivo sem preocupação descritiva do tema dado - sim () não ()
- 13) Apresenta mais de um instrumento ou voz - sim () não ()
- 14) Demonstra realizar as partes dos instrumentos ou vozes relacionando efeitos e timbres com o tema -
sim () não ()
- 15) Demonstra realizar diálogo entre as partes dos instrumentos ou vozes -
sim () não ()
- 16) Demonstra realizar as partes dissociadas no discurso - sim () não ()
- 17) Apresenta algum aspecto positivo significativo -
sim () Qual? _____
não ()
- 18) Apresenta algum problema significativo -
sim () Qual? _____
não ()

Parecer emitido para o grupo 2 de Peixoto de Azevedo

O grupo fez uma composição interessante que tem as várias partes sempre conectadas por um instrumento. Houve manutenção do pulso na execução. A gravação não apresenta nitidez e tem sons gravados ao fundo (vozes de crianças). Este problema deve ser eliminado na T etapa.

A linguagem utilizada é pertinente com a base dada para a realização do trabalho, mas a composição tem um final muito abrupto que deve ser melhorado. Falta sincronia entre os instrumentos quando se entra na mudança de idéia rítmica. O grupo necessita mais ensaio para superar esta dificuldade.

Há um pianinho? Apesar de ter sido citado, não se percebe o seu timbre. Sugiro que se incremente mais o uso dos diferentes instrumentos repensando a aparição dos timbres, sem jogá-los na massa sonora somente.

Para o grupo 10 de Juara

O grupo fez uma composição interessante que se constitui num bom caminho para trabalhar a forma e os timbres. A linguagem utilizada é pertinente com a base dada para a realização do trabalho e a organização dos timbres foi o ponto forte. A gravação apresenta nitidez e o tempo corresponde ao que foi solicitado.

No roteiro não há coerência, pois não houve determinação dos instrumentos que realizaram os pássaros e a cascata, mas houve para o fogo. Vocês podem considerar a 2ª parte A como um A', pois a mesma apresenta-se com diferenças entre o que está no roteiro e na gravação (na execução). Caso queiram permanecer com a consideração da forma original, caprichem na execução!

Para o grupo 4 de Juína

O grupo fez uma composição interessante que é uma boa maneira de trabalhar voz cantada com acompanhamento instrumental. A gravação não apresenta nitidez e possui sons gravados estranhos à produção sonora (voz no final - "acabou?" durante a pausa natural de finalização). Estes problemas devem ser sanados na 2ª etapa. A linguagem utilizada é pertinente à base dada para a realização da composição com instrumentação típica do estilo e acompanhamento rítmico interessante feito com ela para a voz. Mas ressalto alguns aspectos problemáticos:

A voz foi gravada muito distante, não ficando clara. Está tão ruim que, parece que o cantor faz a melodia cantarolando "lá, lá, lá...", já que a letra não é perceptível na gravação. Sugiro que façam mais ensaios e que mais de uma pessoa faça aparte cantada (sincronizados!) de forma que haja equilíbrio entre as partes da voz e dos instrumentos.

Há algum engano na contagem do tempo da composição; não houve duração de 1:38 e 1:39 como estão assinalados nos roteiros, mas sim, cerca de 50 segundos de música.

Para o grupo de Tapurah

O grupo fez uma composição interessante que se constitui numa forma de trabalhar duração, timbres e intensidade. A gravação apresenta nitidez mas tem sons estranhos à produção sonora (risadas e comentários no final). Este problema deve ser sanado na T etapa.

A linguagem utilizada é pertinente à base dada para a realização da composição, introduzindo a variação expressiva do andamento e efeitos sutis dos sons. A primeira vez foi muito mais expressiva!

Nesta parte também há um acelerando onde há um desencontro, pois não é mantida a mesma proporção nos pulsos das batidas e nos pulsos da sanfona (falta sincronia).

O desmaio do final é muito abrupto. O da primeira vez está melhor.

Anexo XIII - Formulário da 2ª Etapa da Avaliação de Aprendizagem - Iª tarefa

Curso de Música para professores dos anos iniciais do ensino fundamental
Avaliação de Aprendizagem - 2ª etapa

Atividade - realizar a 2ª versão da composição musical baseada no texto Pai do Mato. *Objetivo* - determinar o grau de domínio da linguagem e os problemas apresentados na elaboração da composição no final dos estudos do Curso de Música. _____

Grupo: _____

Cidade: _____

- 1) A composição apresenta título - sim ()
Qual? _____
não ()
- 2) Apresenta nitidez na gravação - sim () não ()
- 3) Apresenta sons gravados estranhos à produção sonora - sim () não ()
- 4) Prioriza determinado parâmetro ou relação estrutural da música -
sim () Qual? _____
não ()
- 5) Reflete na estruturação sonora o caráter expressivo
sem preocupação descritiva do tema dado sim ()
com descrição do tema dado sim ()
não ()
- 6) Reflete na estruturação sonora um determinado tipo de conhecimento de estilo -
sim () não ()
- 7) Apresenta relações formais no discurso - sim () não ()
- 8) Apresenta mais de um instrumento ou voz - sim () Quais?
não ()
- 9) Demonstra realizar as partes dos instrumentos ou vozes relacionando-os entre si,
equilibrando a sonoridade do discurso - sim () não ()
- 10) Demonstra planejamento pertinente com os pontos abordados no curso -
sim () não ()
- 11) Apresenta utilização de cópia na composição - sim, parcial () sim, total ()
não ()
- 12) Demonstra um tratamento mais aprofundado do trabalho apresentado na 1ª etapa-
sim () não ()
- 13) Apresenta algum aspecto positivo significativo -
sim () Qual? _____
não ()
- 14) Apresenta algum problema significativo -
sim () Qual? _____
não ()

Referências

- Abreu, Felipe. 2001. A Questão da Técnica Vocal ou a Busca da Harmonia entre Música e Palavra. In *Ao encontro da palavra cantada - poesia, música e voz*, org. Claudia Neiva de Matos, Fernanda Teixeira de Medeiros, Elizabeth Travassos. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Almeida, Milton José de. 2001. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez.
- Alonso, Kátia Morosov. 1996. Educação a Distância no Brasil: A busca de identidade. In *Educação a Distância: início e indícios de um percurso*, org. Oreste Preti. Cuiabá: NEAD - UFMT.
- _____. 2000. Novas tecnologias e Formação de Professores. In *Educação a Distância: construindo significados*, org. Oreste Preti. Cuiabá: NEAD - UFMT; Brasília: Plano.
- _____. 2000a. Educação a Distância e um Programa Institucional de Formação de Professores em Exercício. In *Educação a Distância: construindo significados*, org. Oreste Preti. Cuiabá: NEAD - UFMT; Brasília: Plano.
- Alves, Nilda, Garcia, Regina Leite. 1996. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In *Formação de Professores pensar e fazer*, org. Nilda Alves. São Paulo: Cortez.
- Andrade, Luciete Basto de. 1998. Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: Comparação entre Teoria e Prática - um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, PIPGE - UFMT
- André, Marli Eliza D. A. 1996. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.99, nov.
- Aparici, Roberto. 1999a. Mitos de La Educación a Distancia y de las Nuevas Tecnologías. Texto on-line. Disponível no endereço: <http://www.fac.ufmg.br> Acessado em maio de 1999.
- Aparici, Roberto. 1999b. El Documento Integrado. Texto on-line. Disponível no endereço: <http://www.fac.ufmg.br> Acessado em maio de 1999.
- Araújo, Rosane Cardoso de. 2001. O ensino da música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba, no ano 2000. Dissertação de Mestrado em Educação, PEPGE - Universidade Tuiuti do Paraná.

- Aretio, Lorenzo Garcia. 1994. Diseño de un curso de formación de formadores en educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Education Superior a Distancia*. Madrid: v. VII, n. 1, octubre.
- Arredondo, Santiago Castillo. 1995. La necesaria formación específica dei profesor tutor. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid: v. VII, n. 2, mayo.
- Assumpção, Zeneida Alves de. 1999. *Radioescola: uma proposta para o ensino de primeiro grau*. São Paulo: Annablume.
- Bandeira, Maria de Lourdes. 1995. *Antropologia. Conceitos e Abordagens*. Fascículo 2. Cuiabá: NEAD - UFMT.
- _____. 1997. Educação e Diversidade Cultural: Interculturalidade como Episteme. *Cadernos de Educação*, nº 0 nov.
- Barret, Margaret. 1994. Music Education and the Primary/Early Childhood Teacher: A Solution. *British Journal Music Education*, 11: 197-207.
- Bédard, Roger e Preti, Oreste. 1996. Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da modalidade de EAD: breve trajetória e perspectivas. In *Educação a Distância: início e indícios de um percurso*, org. Oreste Preti. Cuiabá: NEAD - UFMT.
- Beineke, Viviane. 2001. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, n. 6, setembro.
- Bellochio, Claudia Ribeiro. 1999. O Curso de Pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de Música. In *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Nacional de Educação Musical*, 4 a 8 de Outubro de 1999. Curitiba: ABEM.
- _____. 2000a. A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Olhando e Construindo junto às Práticas Cotidianas do Professor. Tese de Doutorado, CPGEdu - UFRGS.
- _____. 2000b. A Educação Musical no Ensino Fundamental: Refletindo e Discutindo Práticas nas Séries Iniciais. Texto da Anped on-line. Disponível no endereço: <http://www.anped.org.br/1305p.htm>. Acessado em 26/09/2000.
- _____. 2001. O Espaço da Música nos Cursos de Pedagogia: Demandas na Formação de Educador. In *Anais do IV Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*, 23 a 25 de maio. Santa Maria: UFSM/ABEM.
- _____. 2001a. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*. n. 6, setembro.

- _____. 2002. Escola - Licenciatura em Música - Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, n° 7, setembro.
- Belloni, Maria Luiza. 2002. Educação a Distância mais Aprendizagem Aberta. Texto online. Disponível no endereço: <http://www.educacaoonline.pro.br> Acessado em 30/06/2002.
- Bernardes, Virgínia. 2001. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, n. 6, setembro.
- Beyer, Esther. 1995. A dimensão do conhecimento musical no educador: dimensões culturais. In *Anais do IV Encontro Anual da Associação Nacional de Educação Musical*. Goiânia: ABEM.
- _____. 1996. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*, n. 3, junho.
- _____. 2001. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: *Anais do IV Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*, 23 a 25 de maio. Santa Maria: UFSM/ABEM.
- Blanco, Catalina. 1994. La investigación en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid: v. VII, n. 1, octubre.
- Bolzan, Regina de Fátima Frutuoso de Andrade. 1999. Uma avaliação da Educação a Distância no Brasil. Dissertação de Mestrado on-line. Disponível no endereço: <http://www.cps.ufsc.br/disserta98/regina/html> Acessado em 21/11/1999.
- Brandão, Carlos Rodrigues. 1995. *O que é a educação*. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. 1993. Seminário Nacional de Educação a Distância. Série Documental *Eventos*. Brasília: MEC - INEP, n.3, dez.
- _____. 1996. Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: 20 de Dezembro de 1996.
- _____. 1997. / *Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*. Salvador, " 04 a 06 de agosto de 1997. Brasília: MEC/SESU.
- _____. 1997a. Parâmetros Curriculares Nacionais -Arte. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental - MEC.
- _____. 1998a. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: " CEB nº 2, de 7 de Abril de 1998.

- _____. 1998b. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental / Ministério da Educação e do Desporto.
- _____. 1998c. *Salto para o Futuro: Educação do Olhar*. Brasília: MEC, SEED.
- _____. 1998d. *Perspectiva da Educação a Distância. América Latina*. Seminário de Brasília, 1997/SED. Brasília: MEC, SEED.
- _____. 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: CEB. No 2, de 19 de Abril de 1999.
- _____. 1999a. Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música. Brasília: Departamento de Políticas do Ensino Superior/Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino/Comissão de Especialistas de Ensino de Música.
- _____. 1999b. TV Escola. Home page disponível no endereço <http://www.mec.gov.br> Acessado em outubro de 1999.
- _____. 2000. Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP 1 de 18 de Fevereiro de 2002.
- Bruner, Jerome. 2001. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- Cajazeira, Regina. 2000. Navegar não é preciso. É fundamental. In *Anais do IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 04 a 08 de setembro. Belém: ABEM.
- Calvo, Bolivar Bolanos. 1995. Alguns elementos básicos en la elaboración de material didactico en un sistema a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Madrid: v. VII, n. 2, mayo.
- Campbell, Katy. 1999. The Web: Design for Active Learning. Texto on-line. Disponível no endereço: <http://www.atl.ualberta.ca/articles/idesign/acticel.cfm> Acessado em 01/10/1999.
- Carvalho, Edson Dias. 1998. Formação do Profissional em Música: Aspectos Curriculares Relacionados com Campo de Trabalho. In *Anais do I Encontro de Educação Musical do Centro Oeste*, 25 a 29 de maio. Cuiabá: UFMT/ABEM.
- Cegalla, Domingos Pachcoal. 1991. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Chacon, Krissia Morales. 1995. El uso de la tecnologia como un medio efectivo en la supervision de prácticas docentes. *Revista Iberoamericana de Education Superior a Distancia*. Madrid: v. VII, n. 2, mayo.
- Chizotti, Antonio. 1991. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- Corazza, Sandra Mara. 1997. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In *Currículo: Questões Atuais*, org Antonio Flavio.B. Moreira. Campinas: Papyrus.
- Côrrea, Marcos Króning. 2001. Outros espaços de educação musical: características e procedimentos da auto-aprendizagem do violão com adolescentes. In *Anais do IV Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*, 23 a 25 de maio. Santa Maria: UFSM/ABEM.
- Cortela, Mario Sergio. 2000. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Coutinho, Laura Maria. 1993. A Imagem - Movimento e a teleducação. Elementos para um debate. In *Seminário Nacional de Educação a Distância*. 7 e 8 de dez. Brasília: MEC/INEP, Série Documental: Eventos, n. 3, dez.
- Cuiabá. 1996. Das Disposições Gerais do Si^omu Municipal de Educação, de 24 de outubro de 1996. Estabelece critérios para a modalidade de Arte - Educação do SME. Diário Oficial do Município, Gazeta Municipal, Cuiabá, título V, seção II, p. 18-19.
- Dahlke, Iara Suzane, Fantinel, Elisângela Forete, Bellochio, Claudia. 2000. A Educação Musical na Formação de Professores. Texto on-line da Revista do Centro de Educação. Disponível no endereço:
<http://www.ufms.br/ce/revista/reeve/edi9802/102-2-98.html> Acessado em 01/10/2000.
- Del Ben, Luciana, Hentschke, Liane. 2002. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, n. 7, setembro.
- Demo, Pedro. 1987. Elementos Metodológicos da pesquisa participante. In *Repensando a pesquisa participante*, org. Carlos Rodrigues Brandão. 3^a ed. São Paulo: Brasiliense.
- _____. 1990. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez. Autores Associados.
- _____. 1995. *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Cortez.
- _____. 1996 a. Formação Permanente de Professores - Educar pela Pesquisa. In *Professores: Formação e Profissão*, org. Luis Carlos de Menezes. São Paulo: NUPES, Campinas: Autores Associados.

- _____. 1996 b. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- _____. 1998. *Questões para a Teledtcação*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 2000. *Te/educação e aprendizagem: busca da qualidade educativa da teleducação*. In *Educação a Distância: construindo significado*, org. Oreste Preti. Cuiabá: NEAD - UFMT; Brasília: Plano.
- Dewey, John. 1971. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Duarte, Mónica de Almeida, Mazzotti, Tarso Bonilha. 2002. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da ABEM*, nº 7, setembro.
- Editora Cartográfica Centro-Oeste. 2001. *Mapa Político Rodoviário e Estatístico do Estado de Mato Grosso*. Goiânia.
- Elizondo, Fernando. 1994. La producción de materiales didácticos en educación a distancia: Valoración, efecto y futuro. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid: v. VII, n. 1, octubre.
- Elliot, David J. 1990. El papel de la música y de la experiencia musical en la sociedad moderna: hacia una filosofía global de la educación musical. In *Nuevas Perspectivas de la Educación Musical*, org. Violeta Hensy de Gainza. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- _____. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- _____. 1996. Consciousness, culture and curriculum. *International Journal of Music Education*, 28, 1:15.
- _____. 1997. Musica, Educación y Valores Musicales. In *La transformación de La Educación Musical a las puertas del siglo XXI*, trad, e éd. Violeta Hensy de Gainza e Laura Hayes. Buenos Aires: Guadalupe.
- Fernandes, José Nunes. 2000. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em educação. *Revista da ABEM*, n.5, setembro.
- Ferreira, Ruy. 2000. A Internet como ambiente da Educação à Distância na Formação Continuada de Professores. Dissertação de Mestrado, PIPGE - UFMT.
- _____. 2000a. A formação continuada dos professores no Centro-Oeste do Brasil, através da Educação à Distância apoiada em redes telemáticas. *Revista Undime*. Rio de Janeiro, v. VI, n. 1.
- Figueiredo, Sérgio. 2001a. Professores generalistas e a educação musical. In *Anais do IV Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*, 23 a 25 de maio. Santa Maria: UFSM/ABEM.

- _____. 2001b. A Música no Currículo dos Cursos de Pedagogia. In *Anais X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 07 a 11 de outubro. Uberlândia: UFU/ABEM.
- _____. 2002. Generalist teacher music preparation: a Brazilian investigation. In *Proceedings of The 19th ISME Research Seminar*, August 3-9. Goteborg: ISME/Musikhögskolan Vid Göteborgs Universitet.
- Fiorentini, Leda Maria Rangearo. 1993. Reflexões sobre a Concepção de cursos e materiais para a educação a distância - orientações para professores - autores. In *Seminário Nacional de Educação a Distância*. 7 e 8 de dez. Brasília: MEC/INEP, Série Documental: Eventos, n. 3, dez.
- Flecha, Ramón. 1996. As Novas Desigualdades Educativas. In *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Manuel Castells et ai. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flusser, Victor. 1997. A Educação Musical diante de Novos Paradigmas do Fim do Século. In *Anais do 6º Simpósio Paranaense de Educação Musical - 1º Encontro Regional Sul da ABEM*, 30 de junho a 4 de julho. Londrina: ABEM/UDEL.
- Forquin, Jean-Claude. 1993. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 1996. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*. Jan/jun, 21 (1): 197—198.
- Franco, Ângela. 1997. *Metodologia do ensino: Didática*. Belo Horizonte: Lê; Fundação Helena Antipoff.
- Freire, Paulo. 1979. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. 1996. Educação e Participação Comunitária. In *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Manuel Castells et ai. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. 1997. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. 2001. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: EdUNESP.
- _____. 2002. Paulo Freire - Crítico, radical e otimista. Entrevista feita por Neidson Rodrigues. Revista Presença Pedagógica (Janeiro/Fevereiro 1995). Texto on-line. Disponível no endereço:
http://www.editoradimensao.com.br/revistas/resta01_trecho.htm Acessado em 1/10/02.

- Freire, Sonia. 1998. A era paradoxal da imagem: da imagem eletrônica à digital. In *Salto para o Futuro: Educação do Olhar*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, SEED.
- Freire, Vanda. 2001. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, n. 6, setembro.
- _____. 2001a. Educação musical, música e espaços atuais. In *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, outubro de 2001. Uberlândia: UFU/ABEM.
- Fuks, Rosa. 1991. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- _____. 1992. Idéias Introdutórias para uma História de uma Ecologia Musical. In *Anais do I Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 3 a 7 de agosto. Rio de Janeiro: ABEM.
- _____. 1994. Formação em Música. In *Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 19 a 22 de junho. Salvador: ABEM.
- _____. 1995. Professor ou Artista? Leigo ou Letrado? *ART 023 Revista da Escola de Música Universidade Federal da Bahia*. N. 023, dezembro.
- Furter, Pierre. 1970. *Educação e Reflexão*. Petrópolis: Vozes.
- Gallo, Silvio. Educação, ideologia e a construção do sujeito. Texto on-line. Disponível no endereço <http://www.educacaoonline.pro.br> Acessado em 30/06/2002.
- Gandin, Luis Armando, Hypolito, Álvaro Moreira. 2000. Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória. In *Educação em tempos de incerteza*, Álvaro Moreira Hypolito, Luis Armando Gandim. Belo Horizonte: Autêntica.
- Garcia, Regina Leite. 1998. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez.
- Gardner, Howard. 1987. *Arte, Mente y Cérebro: Una Aproximación Cognitiva a la Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Geraldi, Corinta M. G., Fiorentini, Dário, Pereira, Elisabete Monteiro de A. 1998. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)* Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil.
- Geraldi, Corinta M. G., Messias, Maria da Glória Martins, Guerra, Miriam Darlete Seade. 1998. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas teóricas e epistemológicas. In *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)*, org. Corinta M. G. Geraldi, Dário Fiorentini, Elisabete Monteiro de A. Pereira. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil.

- Gewehr, Marisa et. al. 2001. Educação musical na escola: relato de experiência de práticas educativas integradas na formação inicial e permanente de professores. In *Anais do IV Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*, 23 a 25 de maio. Santa Maria: UFSM/ABEM.
- Gewehr, Marisa, Farias, Cristina H. B., Bellochio, Claudia R. 2001. Educação musical, formação e ação de professores dos anos iniciais de escolarização: um estudo em processo. In *Anais do IV Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*, 23 a 25 de maio. Santa Maria: UFSM/ABEM.
- Ghedin, Evando. 2002. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, org. Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin. São Paulo: Cortez.
- Ghiraldelli Jr., Paulo. 1987. *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense.
- Giroux, Henry A. 1997. Professores como Intelectuais Transformadores. In *Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, org. Henry Giroux. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, Henry A., McLaren, Peter. 1997. A Educação de Professores e a Política de Reforma Democrática. In *Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, org. Henry Giroux. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, Henry A., Shumway, David, Smith, Paul, Sosnoski, James. 1997. A necessidade de estudos culturais. In *Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, org. Henry Giroux. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, Henry A., Simon, Roger. 1997. Estudo Curricular e Política Cultural. In *Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, org. Henry Giroux. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, Consuelo Tereza Fernandez. 2000. Quem tem medo do ensino a distância. Texto on-line. Disponível no endereço: <http://www.intelecto.net/yeaQVconsuelo.htm> Acessado em 30/04/2000.
- Gonçalves, Fernando Ribeiro. 1999. O sentido da Investigação em Educação. A observação e análise da relação educativa ao serviço da Investigação-acção. Algumas opiniões. In *Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional*, org. Vitor Trindade, Ivani Fazenda, Célia Linhares. Campo Grande: Editora da UFMS.
- Grabauska, Claiton José, Bastos, Fábio da Purificação. 2000. Investigação-Ação na Formação dos Profissionais da Educação: Redimensionando as atividades Curriculares de Ciências Naturais no Curso de Pedagogia. Texto on-line da Revista do Centro de Educação. Disponível no endereço. <http://www.ufms.br/ce/revista/revee/edic9902/A04-2-99.html> Acessado em 01/10/2000.

- Gusso, Divonzir Arthur. 1993. Educação a Distância: Instrumento para quê? Notas para a reflexão e ação. *Série Documental: Estudos de Políticas Públicas*. Brasília: MEC / INEP, n. 2, ago.
- Gutierrez, Francisco, Prieto, Daniel. 1994. *A mediação pedagógica - Educação a Distância Alternativa*. Campinas.: Papirus.
- Hamblin, Delfilia Mora. 1994. La capacitación del docente: elemento fundamental del desarrollo de la docência en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid: v. Vu, n. 1, octubre.
- Hargreaves, David J. Zimmermann, Marilyn P. 1992. Developmental Theories of Music Learning. In *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, ed. R. Colwell. New York: Schirmer Books.
- Hentschke, Liane, org. 2000. *Educação Musical em Países de Línguas Neo-Latinas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS.
- Higgins, William. 1992. Technology. In *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, ed. R. Colwell. New York: Schirmer Books.
- Hoffmann, Jussara. 1996. *Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.
- Hollins, Etta R. 1996. *Culture in School Learning - Revealing the Deep Meaning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- HoUingsworth, Sandra. 1997. International Action Research: A Casebook for Educational Reform, ed. Londres: The Falmer Press.
- Hugdahl, Edward O. 1990. Hola operador, comuníqueme con mi maestro. Los principios del aprendizaje a distancia aplicados a la educación musical.. In *Nuevas Perspectivas de La Educación Musical*, org. Violeta Hemsy de Gainza. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Infante, Ulisses. 1996. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione.
- Irvine, Ian, Cantwell, Robert, Jeanneret, Neryl. 1999. Musical composition: Toward a theoretical model. In *ASMEXII National Conference Proceedings*, Sydney: ASME.
- Jeandot, Nicole. 1990. *Explorando o Universo da Música*. São Paulo: Scipione.
- Jeanneret, Neryl. 1996. Competencies for Generalist Teachers: What do they need to teach music in the primary setting? *Australian Journal of Music Education*. N. 1 (1.10).
- _____. 1997. Model for Developing Preservice Primary Teachers' Confidence to Teach Music. *Bolletín of the Council for Research in Music Education*. Summer, n. 133.

- _____. 1999. Closing the umbrella: Isn't the repertoire important? In *ASME XII National Conference Proceedings*, Sydney: ASME.
- Joly, Ilza Zenker Leme. 1998a. Musicalização Infantil na Formação do Professor: uma Experiência no Curso de Pedagogia da UFCar. In *Fundamentos da Educação Musical 4*, ed. Joel Luis da Silva Barbosa. Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical.
- . 1998b. Programa de Educação Musical na UFCar: Uma Solução Criativa para um Pólo Tecnológico. In *Fundamentos da Educação Musical 4*, ed. Joel Luis da Silva Barbosa. Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical.
- Jonassen, David. 1996. O Uso das Novas Tecnologias na Educação a Distância e a Aprendizagem Construtivista. *Em Aberto*, ano 16, n 70, (abr/jun): 70-88.
- Kater, Carlos, s/d. *Projeto Música na Escola - O Livro dos Jogos*. Belo Horizonte. Secretaria De Estado da Educação de Minas Gerais.
- Kater, Carlos et al. 1998. Música na Escola: Implantação da Música nas Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998). In: *Anais do VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 11 a 16 de outubro. Recife: ABEM.
- Kemp, Anthony E. 1993. *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- Kenski, Vani Moreira. Novas Tecnologias. 1998. O Redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Texto on-line. Disponível no endereço: <http://www.ufba.br/~prossiga/vani.htm>. Acessado em outubro de 1998.
- Laaser, Wolfram. 1997. *Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância*. Brasília: CEEAD, Editora Fundação Universidade de Brasília.
- _____. 1999. Produção e Projeto de Vídeo e TV Instrucionais em Educação a Distância. Texto on-line. endereço: wolfranlaaser@fernuni-hagen.de Recebido em 1999.
- Lakatos, Eva Maria, Marconi, Marina de Andrade. 1991. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Laville, Christian, Dionne, Jean. 1999. *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre. Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: EdUFMG.
- Lazzarin, Luis Fernando. 1999. Ouvir música com significado: um desafio possível. In *Idéias em Educação Musical*, org. Esther Beyer. Porto Alegre: Mediação.
- Libâneo, José Carlos. 1998. *Adeus professor, adeus, professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.

- _____. 1999a. Por uma Pedagogia Crítica que Ajude na Formação de Sujeitos Pensantes e Críticos. In *Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional*, org. Vítor Trindade, Ivani Fazenda, Célia Linhares. Campo Grande: Editora da UFMS.
- _____. 1999b. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- _____. 2002. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, org. Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin. São Paulo: Cortez.
- Lima, José Maximiano Ximenes de. 2002. Educação Musical à Distância através da Flauta Doce. In *XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 08 a 11 de outubro. Natal: ABEM.
- Litwin, Edith. 2001. *Educação a Distância - Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: ArtMed.
- Lucena, Marisa. 1997. *Um Modelo de Escola Aberta na Internet. Kidlink no Brasil*. Rio de Janeiro: Brasport.
- Maffioletti, Leda de A. 1992. Reflexão e prática em educação musical: como conciliar? I *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Rio de Janeiro: ABEM.
- _____. 1998. Processos de Ensino em Música - Planos pedagógicos, conexões, intersecções, dissociações. In *Anais do I Encontro de Educação Musical do Centro Oeste*, 25 a 29 de maio. Cuiabá: UFMT/ ABEM.
- _____. 2001. Musicalidade humana aquela que todos podem ter. In *Anais do IV Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*, 23 a 25 de maio. Santa Maria: UFSM/ABEM.
- Maggio, Mariana. 2001. O Tutor na Educação a Distância. In *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*, org. Edith Litwin. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- Marques, Eduardo Frederico Luedy. 1999. Discurso e Prática Pedagógica na Formação de Alunos de Licenciatura em Música. Dissertação de Mestrado, CPGMUS - UFBA.
- Mato Grosso. 1996. Proposta do Sistema Único Descentralizado de Educação Básica. Cuiabá: SEDUC/MT
- Matos, Junot Cornélio. 1998. Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. In *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)*, org. Corinta M. G. Geraldi, Dário Fiorentini, Elisabete Monteiro de A. Pereira. Campinas. Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil.

- Mazeu, Francisco José Carvalho. .2000. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Texto on-line. Disponível no endereço <http://www.scielo> acessado em 08/04/2000.
- Mendonça, Erasto Fortes. 1993. Fundamentos Sócio-Filosóficos e Éticos da Educação a Distância - Uma Necessidade. Série Documental: *Eventos*. Brasília: MEC/INEP, n.3, dez.
- Merriam, Sharan B. 1988. *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Monteiro, Silas Borges, Speller, Paulo. 2001. Formação de professores: auto-criação e diálogo. Texto on-line. Disponível no endereço: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev11/formacao_de_professores.html Acessado em 05/08/2001.
- Monteiro, Silas Borges. 2002. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, org. Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin. São Paulo: Cortez.
- Moore, Michael G. 2002. Teoria da Distância Transacional. Texto On-line. Disponível no endereço: <http://www.abed.org.br> Acessado em 22/09/2002.
- Moraes, Maria Cândida. 1996. O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun. 1996.
- Moreira, Antonio Flavio.B. 1997. *Currículo: Questões Atuais*, org. Campinas: Papirus.
- Moreno, Ileana Rojas, Montano, Rosa Maria, Carreno, Margarita Vera. 1995. Laasesoría y la evaluación en la formación docente en sistemas abiertos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid: v. VII, n. 2, mayo.
- Moura, José Adolfo et al. 1998. Projeto Música na Escola. Proposta para a Implantação do Ensino de Música nas Escolas da Rede Pública do Estado de Minas Gerais. In *Fundamentos da Educação Musical 4*, ed. Joel Luis da Silva Barbosa. Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical.
- Neder, Maria Lúcia Cavalli. 1999. A Formação do Professor a Distância - diversidade como Base conceituai. Tese de Doutorado, PIPGR - UFMT.
-
- _____. 2000. Licenciatura em Educação Básica a Distância: projeto expansão NEAD/UFMT. In *Educação a Distância: construindo significados*, org. Oreste Preti. Cuiabá: NEAD/UFMT; Brasília: Plano.
-
- _____. 2000a. A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In *Educação a Distância:*

- construindo significados*, org. Oreste Preti. Cuiabá: NEAD - UFMT; Brasília: Plano.
- Nias, Jennifer. 1999. Primary Teaching as a Culture of Care. In *School Culture*, ed. Jon Prosser. London: Paul Chapman Publishing.
- Nóvoa, Antonio. 1995. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*, org. Ivani C. A. Fazenda. Campinas: Papirus.
- _____. 1995a. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- _____. 1995b. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, Ivônio Barros. 2001. Noções de Educação a Distância. Texto on-line. Disponível no endereço: <http://intelecto.net/ead/ivoniol.html> Acessado em 04/07/2001.
- Oliveira, Alda. 1991. Transmissão e Geração. *ART0%*, *Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*. N. 18, agosto.
- _____. 1992. Estruturas de Ensino em Música: Análise de Aspectos externos. In *Anais do I Encontro Anual da ABEM*. Rio de Janeiro: ABEM.
- _____. 1993. Fundamentos da Educação Musical. In *Fundamentos da Educação Musical I*, ed. Raimundo Martins. Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical.
- _____. 1999. A nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino Básico e Superior. In *Anais do VIII Encontro Anual da ABEM*, 4 a 8 de outubro. Curitiba: ABEM.
- _____. 2001. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, outubro. Uberlândia: ABEM.
- Oliveira, Alda, Souza, Jusamara. 1997. Pós-Graduação em Educação Musical (resultados preliminares) *Revista da ABEM*, n. 4, setembro.
- Oliveira, Ozerina V. 1998. A Construção Social do Currículo. In *Anais do I Encontro de Educação Musical do Centro Oeste*, 25 a 29 de maio. Cuiabá: UFMT/ABEM
- Palhares, Tais Helena. 1999. O ensino da Arte - uma reflexão histórica. Trabalho apresentado para o Curso de Pedagogia em Primavera do Leste. Fotocopiado.
- Penna, Maura. 1999. Em questão a concepção de música: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor. In *Anais do VIII Encontro Anual da ABEM*, 4 a 8 de outubro. Curitiba. ABEM.

- _____, org. 2001. *É Este o Ensino De Arte Que Queremos?* João Pessoa: EdUFPB/CCHLA/PPGE.
- _____. 2002. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, nº 7, setembro.
- _____. 2002a. O (Des)compromisso com a música no ensino fundamental: uma reflexão. In *Anais do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 8 a 11 de outubro. Natal: ABEM.
- Pereira, Júlio E. D. 1998. A formação de professores nas Licenciaturas: Dilemas e novas perspectivas. Ensino de Música nas Escolas. In *Anais do VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, Recife: ABEM.
- Pérez Gómez, A. I. 2000. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In *Compreender e Transformar o ensino*, Gimeno J. Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Porto Alegre: ArtMed.
- _____. 2000a. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In *Compreender e Transformar o ensino*, Gimeno J. Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Porto Alegre: ArtMed.
- _____. 2000b. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In *Compreender e Transformar o ensino*, Gimeno J. Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Porto Alegre: ArtMed.
- _____. 2000c. Ensino para a compreensão. In *Compreender e Transformar o ensino*, Gimeno J. Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Porto Alegre: ArtMed.
- _____. 2000d. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In *Compreender e Transformar o ensino*, Gimeno J. Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Porto Alegre: ArtMed.
- _____. 2000e. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In *Compreender e Transformar o ensino*, Gimeno J. Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Porto Alegre: ArtMed.
- Perrenoud, Philippe. 2002. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.
- _____. 2002a. Formar professores em contextos sociais em mudança - Prática reflexiva e participação crítica. Texto on-line. Disponível no endereço: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teacher/perrenoud/php-main/Perrenoud_livros_e_artigos.html. Acessado em 01/11/2002.
- _____. 2002b. Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem. Texto on-line. Disponível no endereço:

http://www.conige.ch/fapse/SSE/teacher/perrenoud/php-main/Perrenoud_livros_e_artigos.html. Acessado em 01/11/2002.

- _____. 2002c. Construir competências é virar as costas aos saberes? Texto on-line. Disponível no endereço: http://www.conige.ch/fapse/SSE/teacher/perrenoud/php-main/Perrenoud_livros_e_artigos.html. Acessado em 01/11/2002.
- Peters, Otto. 2001. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Phutego, Mothusi. 1998. The Identification of Needs for the Provision of In-service Training in Music Education in Botswana. *British Journal of Music Education*. 15:2.
- Pimenta, Selma Garrido. 1999. Itinerário Teórico/Metodológico de uma Pesquisadora. In *Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional*, org. Vitor Trindade, Ivani Fazenda, Célia Linhares. Campo Grande: Editora da UFMS.
- _____. 2002. Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). Texto on-line. Disponível no endereço: <http://www.educacaoonline.pro.br> Acessado em 30/06/2002;
- Pimenta, Selma Garrido e Ghedin, Evandro, org. 2002. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Ponce, Aníbal. 1988. *Educação e Luta de Classes*. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- Pontes, Elicio. 1993. Encurtando Distâncias na EAD. Série Documental: *Eventos*. Brasília: MEC/ INEP, n. 3, dez.
- Poppovic, Pedro Paulo. 1996. Educação a Distância: Problemas da incorporação de tecnologias educacionais modernas nos países em subdesenvolvimento. *Em Aberto*, ano 16, n. 70, abr/jun.
- Porto, Maria do Rosário Silveira. 1997. Complexidade Social e Cultura Escolar. *Cadernos de Educação*. n° 0, nov.
- Prefeitura do Rio, 2000. *Série Didática do Projeto Música na Escola*. Rio de Janeiro. Multi Rio; Conservatório Brasileiro de Música
- Preti, Oreste, org. 1996. *Educação a Distância: início e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD -UFMT.
- _____, org. 2000. *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD - UFMT; Brasília. Plano.
- Pretto, Nelson de Luca. 1996. *Uma escola com/sem futuro*. Campinas: Papyrus.

- Primo, Alex Fernando Teixeira. 2000. Interação Mútua e Interação reativa: uma proposta de estudo. Texto on-line. Disponível no endereço: <http://usr.psico.ufrgs.br/5/Eaprimo/pb/intera.htm> Acessado em 06/08/ 2000.
- Prosser, Jon. 1999. *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rodrigues, Rosângela Schwartz. 1998. Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância. Estrutura, Aplicação e Avaliação. Dissertação de Mestrado on-line. Disponível no endereço: <http://www.eps.ufsc.br/disserta98/rosangela.htm> Acessado em 21/11/1999.
- _____. 2000. Modelos de Educação a Distância. In *Educação a Distância: construindo significados*, org. Oreste Preti. Cuiabá: NEAD - UFMT; Brasília: Plano.
- Rovai, Alfred. 2002. Building Sense of Community at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. V. 3, n.1, April.
- Ruiz, Teresa Badisa. 1994. Diseño de cursos para enseñanza a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid: v. VII, n. 1, octubre: 67 - 72.
- Rumble, Greville. 2000. A Tecnologia da Educação a Distância em Cenários do Terceiro Mundo. In *Educação a Distância: construindo significados*, org. Oreste Preti. Cuiabá: NEAD - UFMT; Brasília: Plano.
- Sacristan, José Gimeno. 1999. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre. ArtMed.
- _____. 2000. O que são os conteúdos do ensino? In *Compreender e Transformar o ensino*, Gimeno J. Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Porto Alegre. ArtMed.
- _____. 2000a. Plano de currículo, plano de ensino: o papel dos professores/as. In *Compreender e Transformar o ensino*, Gimeno J. Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Porto Alegre: ArtMed.
- _____. 2000b. Âmbitos do Plano. In *Compreender e Transformar o ensino*, Gimeno J. Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Porto Alegre: ArtMed.
- _____. 2000c. A avaliação no ensino. In *Compreender e Transformar o ensino*, Gimeno J. Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Porto Alegre: ArtMed.
- _____. 2002. Tendências investigativas na formação de professores. In *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, org. Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin. São Paulo: Cortez.
- Santiago, Diana, Nascimento, Uma. 1996. Ensinar "disposições": o caminho do meio na educação musical escolar. *Revista da ABEM*, n. 3, junho.

- Sardelich, Maria Emília. 1997. *Elaborações musicais no cotidiano da escola fundamental*. Dissertação de Mestrado, CPFE - UFBA.
- Sardonil, Dionísio del Rio. 1994. Formación a distancia de expertos en diagnóstico de aptitudes musicales (diseño, realización y evaluación). *Revista Iberoamericana de Education Superior a Distancia*. Madrid: v. VII, n. 1, octubre: 83-90.
- Saviani, Nereide. 1994. *Saber escolar, currículo e didática. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner*. Londres: Temple Smith
- _____. 2000. *Educando o Profissional Reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Serti, Kilza. 1991. Teorização do Conhecimento em Música. *ART0\S. Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*. N. 18, agosto.
- Schaffer, Pierre. 1993. *Tratado dos objetos musicais*. Brasília: EdUNB.
- Shafer, R. Murray. 1991. *O ouvido pensante*, trad. Marisa Fonterrada, Magda Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp.
- Sherry, L. Issues in distance learning. 1999. Texto on-line. Disponível no endereço: <http://www.denver.edu/~Isherry/puls/issues.html> Acessado em 06/07/ 1999.
- Shoeman, Sanet. 1999. *Instructional Design for Distance Music Education*. Pretoria, Tese de Doutorado, Faculty of Arts - University of Pretoria.
- Silva, Ana Maria Costa e. 2000. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 72, agosto.
- Silva, Rita de Cássia. 2000. O professor, seus saberes e suas crenças. In *Aprendendo a ensinar o caminho nada suave da docência*, org. Maria Regina Guamieri. Campinas: Autores Associados; Araraquara: PPGEE/UNESP.
- Silva, Marco. 2000a. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quarter.
- Small, Christopher. 1980. Children as consumers. In *Music, Society, Education*. London: Redwood Burn.
- Snyders, Georges. 1976. *Escola, Classe e Luta de Classes*. 2ª ed. São Paulo: Centauro.
- Soletic, Angeles. 2001. A Produção de Materiais Escritos nos Programas de Educação a Distância: Problemas e Desafios. In *Educação a Distância - Temas para o debate de uma nova agenda educativa*, org. Edith Litwin. Porto Alegre: ArtMed.

- Souza, Cássia Virgínia Coelho de. 1992. *Música na Escola de 1 grau: Repertório, Aprendizagem e Interferências na Execução Cantada*. Dissertação de Mestrado, CPGM - UFRGS.
- _____. 1994. Estudos Adicionais: Música na formação de professores de 1ª a 4ª séries. In *III Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 19 a 22 de junho, Salvador: ABEM.
- _____. 1998. Educação de Adultos: A Educação Musical a Distância como Possibilidade para a Aproximação com a Escola Regular. In *Fundamentos da Educação Musical 4*, ed. Joel da Silva Barbosa. Salvador. ABEM.
- _____. 2000a. A música através do vídeo: um estudo na perspectiva da educação musical. In *Anais do IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 04 a 08 de setembro. Belém: ABEM
- _____. 2000b. Interatividade, Construtivismo e Educação Musical a Distância. *ICTÍJS*, Salvador, n. 2, dezembro.
- Souza, Cássia Virgínia Coelho de, Mello, Cilene Leite de. 1999. Arte e Educação I: a experiência da música no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso. In *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 04 a 08 de outubro. Curitiba: ABEM.
- Souza, Jusamara. 1997. Da formação do profissional em música nos cursos de Licenciatura. In *Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*. Salvador: Ministério da Educação/ CEEARTES, 4 a 6 de agosto.
- _____. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental e Médio, Políticas e Ações para o Ensino de Música nas Escolas. In *VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 11 a 16 de outubro. Recife: ABEM.
- _____. 1999. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In *Ler 3 escrever compromisso de todas as áreas*, org. Iara Conceição Bittencourt Neves, Jusamara Souza, Neiva Otero Schãffer, Paulo Coimbra Guedes, Renita Klüsener. Porto Alegre. EdUFRGS.
- _____, ed. 2000. *Música Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: PPGM/Instituto de Artes/UFRGS.
- Souza, Jusamara, Klüsener, Renita. 1999. *Projetos na Escola. Registros de uma experiência em Formação Continuada*. Porto Alegre: NIU&E-PROEXT/UFRGS.
- Speller, Paulo. 1996. Programas de Formação num Instituto de Educação. O exemplo da UFMT. In *Professores: Formação e Profissão*, org. Luis Carlos de Menezes. São Paulo: NUPES, Campinas: Autores Associados.
- Swanwick, Keith. 1988. *Music, Mind and Education*. New York: Routledge.

- _____. 1991. *A Basis for Music Education*. Windsor: Nper-Nelson.
- _____. 1993. Permanecendo fiel à música na educação musical. In *II Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre: ABEM.
- L _____. 1996. Music education liberated from new praxis. *International Journal of Music Education*, 1996,28:16-24.
- _____. 1996a. Music Education in Schools: Perpetuating a Sub-culture? *Em Pauta*, v. 12/13, novembro 96-abril/97.
- _____. 1997. Autenticidad y Realidad de La Experiência Musical. In *La transformación de la Educación Musical a laspuertas del siglo XXI*, ed. Violeta Hemsy de Gainza e Laura Hayes. Buenos Aires: Guadalupe.
- _____. 1999. *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Tafari, Johannella. 1999. Learning together through research method. *International Journal of Music Education*, 33, 88:93.
- Targas, Keila de Melo. 2002. Contribuições de um programa de formação continuada em educação musical para professoras das séries iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento dessas professoras e seus alunos. In *XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 08 a 11 de outubro. Natal: ABEM.
- Temmerman, Nita. 2000. An Investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, v. 17, n. 1, March.
- _____. 2001. Helping Prepare - Beginning Primary Teachers To Teach Classroom Music. *Music Teacher Magazine*, 9, n. 1.
- Tourinho, Irene. 1993. Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau. In *Fundamentos da Educação Musical I*, ed. Raimundo Martins. Salvador: ABEM.
- _____. 1995. Cultura e Educação Musical na Escola Regular. In *Anais do IV Encontro Anual da Associação Nacional de Educação Musical*. Goiânia: ABEM.
- _____. 1996. Práticas musicais de alunos de 3ª e 4ª séries: implicações para o ensino de música nas Instituições Educacionais. In *V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical / 5º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: ABEM.
- Torres, Maria Cecília de A. R., Souza, Jusamara. 1999. Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência. In *VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 04 a 08 de outubro. Curitiba: ABEM.
- Tunks, Thomas W. 1992. The Transfer of Music Learning. In *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, ed. R. Colwell. New York: Schirmer Books.

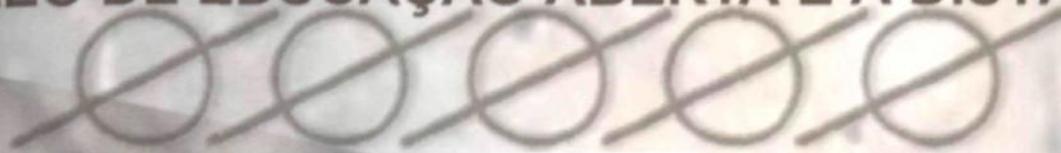
- Ulhôa, Marta. 1997. Dissertações de Mestrado defendidas nos Cursos de Pós-Graduação Strito Senso em Música e Artes/ Música até dezembro de 1996. *OPUS Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANNPPOM*, ano IV, n. 4, agosto.
- UFMT. 1995. Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música. Instituto de Linguagens. Processo de Reconhecimento de Curso. Cuiabá: IL/Artes/UFMT.
- _____. 1996. Licenciatura Plena em Educação Básica I^a a 4^a série do I^o grau - através da Modalidade de Educação a Distância. Cuiabá: NEAD/UFMT
- _____, s/d. Licenciatura Plena em Educação Básica: Séries iniciais, a distancia. Cuiabá: ~ NEAD/UFMT.
- Valadares, Juarez Melgaço. 2002. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, org. Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin. São Paulo: Cortez.
- Valdemarin, Vera Vanessa. 2000. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. Texto on-line. Disponível no endereço: <http://www.sei.elo> Acessado em 08/04/2000.
- Veiga, Uma Passos de Alencar. 1992. *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. Campinas: Papirus.
- Veiga-Neto, Alfredo. 1998. Culturas e Currículo. Texto on-line. Disponível no endereço: <http://orio.ufrgs.br/faced/alfredosertao.htm> Acessado em 04/08/ 1998.
- Verrastro, Ralph E., Leglar, Mary. 1992. Music Teacher Education. In *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, ed. R. Colwell. New York: Schirmer Books.
- Vygotsky, L. S. 1984. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- 1993. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Viquez, Marlene. 1995. Algunas reflexiones sobre la evaluación del conocimiento em um curso de formación de expertos em la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid: v. VII, n. 2, mayo.
- Weiz, Telma, Sanchez, Ana. 2000. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Yalli, Juan Simon. 1995. Educação à Distância. *Tecnologia Educacional*. V.2, 123-124/ mar/jun.

Zeichner, Kenneth M. 1998. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador (a)*, org. Corinta M. G. Geraldi, Dário Fiorentini, Elisabete Monteiro de A. Pereira. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil.

_____ • 2000. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, v. 6, n. 34, jul/ago.

Zuben, Marcos Von. De John Dewey a Anísio Teixeira: o Pensar Reflexivo como Tarefa Educacional. Texto on-line. Disponível no endereço: <http://www.te.unb.br/revistadepedagogia/zuben.htm> Acessado em 17/02/2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA

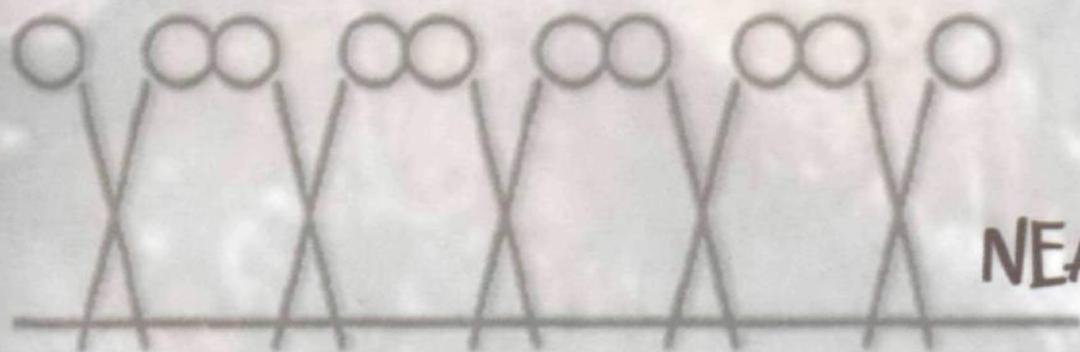


Anexo IA



Música

CÁSSIA VIRGINIA COELHO DE SOUZA



NEAD 

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Paulo Speller
Reitor

José Eduardo de Aguiar Siqueira do Nascimento
Vice-Reitor

Adriana Rigon Weska Pró-
Reitora Administrativo

Marilda Calhao Esteves Matsubara Pró-Reitora de
Ass. Comunitários e Estudantis

Maria Lúcia Cavalli Neder Pró-Reitora
de Ensino e Graduação

Flávia Maria de Barros Nogueira
Pró-Reitora de Pesq. e Ens. de Pós-Graduação

Paulo Teixeira de Sousa Junior
Pró-Reitor de Planejamento

Jorcelina Elizabeth Fernandes Diretora
do Instituto de Educação



Licenciatura Plena em Educação Básica:
1ª a 4ª série do 1º grau,
através da modalidade de Educação a Distância

CÁSSIA VIRGÍNIA COELHO DE SOUZA

LINGUAGENS
MÚSICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Núcleo de Educação Aberta e a Distância
Cuiabá, 2001

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA/IE-UFMT
FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

Conselho Editorial

Kó//a MorosovA/onso

Maria Augusta Rondas Speller

Maria Lúcia Cavalli Neder

Mahdlia C. C. de Arruda

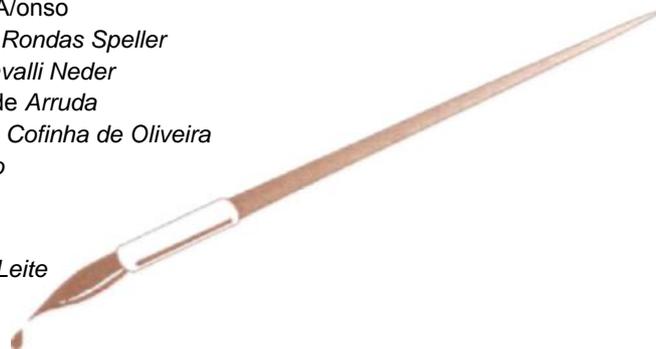
Maynara Maria Cofinha de Oliveira

Michèle T. Sato

Oreste Preti

Paulo Speller

Vera Lúcia M. Leite



CASSIA VIRGINIA COELHO DE SOUZA

Professora do Instituto de Linguagens da UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO e
Doutoranda no CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO-EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DA BAHIA

área de concentração - Educação Musical.

Diagramação, Ilustração e Programação Visual da Capa

Luciene Bulhões Mattos

Revisão

Alicia Duhá Lose

Símbolos utilizados na capa extraídos da partitura da composição CUÍCA.

Ficha Catalográfica

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de.
Música. Cuiabá: EdUFMT, 2001.

70p. il.

1. Educação Musical 2. Música 3. Ensino fundamental

1. ed. 1995 ©

NEAD/UFMT

Núcleo de Educação Aberta e a Distância Instituto
de Educação Universidade Federal de Mato
Grosso Av. Fernando Corrêa, s/n - 78060-900 -
Cuiabá-MT Fone: (65) 61 5-8438 Fax: (65) 6158440
www.nead.ufmt.br

Impresso no Brasil

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO/UFMT
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/SEDUC NÚCLEO
DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA/NEAD - IE
FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE
PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

MÚSICA

CASSIA VIRGINIA COELHO DE SOUZA

Cuiabá, 2001

Apresentação

Caro(a) professor(a),

Você está recebendo o material do programa de Música, o qual deverá ser estudado no período de agosto a novembro de 2001. A Música foi incluída na área de Linguagens, fazendo parte do Curso de Licenciatura em Educação Básica (1ª a 4ª série)-modalidade a distância-da Universidade Federal de Mato Grosso como uma realização de caráter experimental. Todo o programa de Música está sendo testado para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado em Música-área de concentração Educação Musical-que realizo na Universidade Federal da Bahia.

Uma etapa da pesquisa foi realizada em dezembro, durante os seminários de integração, com a aplicação do questionário diagnóstico. Naquela ocasião, tive a oportunidade de estar em contato com a maioria de vocês, acadêmicos do curso, conhecer um pouco de suas realidades e levantar dados que foram a base para o planejamento do programa de Música que apresento-lhe através deste fascículo impresso que vem acompanhado do *Compact Disc* (CD).

Ao longo dos Seminários obtive respostas de 1486 questionários dos quatro pólos aos quais pude assistir-Terra Nova do Norte, Juína, Diamantino e Colíder. Infelizmente, o Pólo de Juara ficou descoberto devido a impossibilidade do meu comparecimento. A maioria dos respondentes (1304) nunca teve experiência formal como estudante de música, 1002 responderam que ouvem música com atenção, 955 entendem que a música precisa ser valorizada na educação, 900 acham que ela complementa as atividades escolares, 1438 acham que os alunos precisam fazer música na escola, sendo que 600 consideram que quem deve trabalhar música com os alunos deve ser o próprio professor, enquanto 975 reconhecem a necessidade de um professor específico para a atividade.

A escolha do tipo de material, embora tenha sido limitada por motivos financeiros, entrou, em completa harmonia com as respostas sobre os meios preferidos a serem usados no curso que ora iniciamos. Além do texto impresso, foram 991 respostas escolhendo o uso de CD, 866 apontando para o uso do toca fitas e 645 para o do gravador. Lamentavelmente, apenas 163 responderam que preferem o uso da Internet. Posso pressupor, no entanto, que o motivo desta baixa escolha esteja relacionado com a dificuldade de acesso a este meio, mas espero que vocês, em curtíssimo prazo, façam suas escolhas, inserindo a Internet normalmente em suas rotinas de trabalho, pois este é um meio poderosíssimo de comunicação e formação humana, com características muito próprias, que nós, professores, não podemos ignorar. Se pensamos numa educação que compreende o presente para promover condições de formação para o futuro de nossos alunos, temos de lutar para compartilhar com eles a maioria das incertezas do que virá, muito atentos às mudanças, transformações e permanências na realidade.

Muitos de vocês (807) apontaram no questionário que gostariam de trabalhar se comunicando com os colegas e 845 ainda indicaram a troca de gravações como uma forma interessante de trabalho. Por isso, faço propostas indicando estes mecanismos de atuação-a realização de atividades em duplas ou em grupo e a gravação de suas realizações. A interatividade é, sem dúvida, a melhor maneira de se garantir a aprendizagem e deve ser construída. Mas se há dificuldade de comunicação, que isto não atrapalhe o seu processo de estudo. Você pode fazer as mesmas atividades

sozinho(a), com o auxílio de um gravador. Manter ao máximo a comunicação comigo e com os colegas deve ser a linha condutora da sua forma de estudo.

Qualquer dúvida, você deve ligar para minha residência ou enviar um fax, que terei prazer em atendê-lo(a). O número do telefone é 71 261 9068.

Se quiser ter um contato por carta o endereço é Av. Cardeal da Silva, 155, Edifício Aurora, apto. 204-Federação. CEP 40 220 140, Salvador, Bahia.

Há ainda a possibilidade de nos comunicarmos por e-mail. Meu endereço eletrônico é: cavicz@bol.com.br

Desejo registrar aqui meus agradecimentos, pelo apoio recebido, ao NEAD-Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso-e à CAPES-Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-instituições que acreditaram e investiram na pesquisa, tornando possível a realização de uma proposta de educação musical para professores. Fico, também, muito agradecida pela sua colaboração com a participação na pesquisa e espero, sinceramente, que você tenha muitos benefícios com o envolvimento neste trabalho.

Cássia Virgínia Coelho de Souza

Sumário

- 09** Introdução
- 11** Atividades básicas do fazer musical
- 14** Ação e Compreensão
- 17** Audição e Desenvolvimento
- 20** Canções e Brincadeiras Cantadas
- 23** Conhecimento Escolar e Educação Musical
- 26** Criação e Processo Educativo
- 33** Descoberta e Prazer

36	Formação de Conceitos
39	Idéias Musicais e Registro
43	Integração nas Atividades
45	Modelo do Professor e Transmissão de Conhecimento
49	Produção Sonora e Música
52	Sons e Escuta
56	Voz, Corpo e Movimento
59	Partitura de CUÍCA
64	Glossário
66	Referências Bibliográficas
70	Localização dos Termos

Introdução

Este programa resultou da preocupação, que há muito tempo vem inserida no trabalho da autora, sobre a formação dos professores das séries iniciais dando ênfase para a música. Foi a oportunidade de desenvolver uma pesquisa podendo estudar mais detalhadamente a formação em música dos professores, bem como, a sua realização num sistema de educação a distância, que trouxe a aproximação desejada com a questão e a possibilidade de concretizar uma proposta na área.

Junto com educadores musicais, docentes em cursos de Pedagogia distribuídos nas cinco regiões brasileiras, pode-se refletir sobre as características dessa formação e encontrar fundamentos para a elaboração do programa. Este foi planejado levando em consideração as repostas dos questionários aplicados a vocês, alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica (1^ª à 4^ª série), em quatro Pólos. Ressaltando as repostas dadas à questão "Há assunto que deve ser discutido no programa?"¹ os conteúdos foram definidos, estando relacionados com o tema "prática de ensino de música para crianças das séries iniciais do ensino fundamental".

Este tema, embora tenha muita abrangência, abarca quatro pontos fundamentais para a formação musical de professores das séries iniciais, quais sejam: a concepção de música, o fazer em música, a compreensão em música e a didática para o ensino de música. Para que o professor faça um trabalho mais consciente de educação musical é essencial que ele construa idéias amplas que lhe forneçam uma concepção de música mais coadunada com a atualidade. É também necessário que ele compreenda as atividades que estão diretamente relacionadas com o fazer musical e dão vida à música. Decorrente da ação, surge a compreensão dos elementos da música, formando os conceitos. Para o professor é imprescindível ter clareza de como esses conceitos são organizados pelos indivíduos para que, em seu contato diário com os alunos, assuma uma perspectiva didática do fazer musical, e conseqüentemente, um papel ativo no desenvolvimento do conhecimento escolar das crianças.

Assim, foi estabelecido o objetivo geral do programa:

- Favorecer aos professores, alunos do curso de Licenciatura Plena em Educação Básica (1^ª à 4^ª série), o estudo inicial da Música orientado para a sua formação profissional.

Após o desenvolvimento de seus estudos no programa os professores deverão ser capazes de:

- Demonstrar compreensão das atividades básicas da experiência musical.
- Demonstrar compreensão sobre os seguintes conceitos musicais: a Altura; andamento; composição; duração; forma; improvisação; intensidade; motivo; ostinato; paisagem sonora; parâmetros; ritmo; rondo; tema; timbre.
- Distinguir aspectos da realização musical e relacioná-los com a educação musical na escola.
- Expressar-se sobre a constituição da produção músico-vocal das crianças.
- Demonstrar compreensão sobre formas de aprendizado e sobre como se estabelece a relação didática em música.

O conteúdo do programa inserido no fascículo é dividido em sub-tópicos temáticos que fornecem uma determinada quantidade de informação e contem propostas de exercícios de natureza musical e bibliográfica, os quais permeiam os quatro pontos, anteriormente

¹ Questões da educação musical de crianças-917 repostas; conceitos sobre música-610 repostas; questões sobre a voz-622 repostas.

citados, para a formação do professor das séries iniciais. Cada divisão é denominada de unidade, e é autônoma perante as demais, para que você faça seus estudos na seqüência que desejar, isto é, você não tem uma ordem designada para estudar; é você quem determina qual **unidade** deve ser considerada em cada momento. Os exemplos gravados no CD também são independentes, servindo às diferentes propostas, provenientes de diversas unidades; portanto, podendo ser ouvidos de acordo com a sua escolha da tarefa.

Por isso, o fascículo é apresentado em temas, mas a disposição em que se encontram não é uma sugestão para o estudo. Você escolhe a seqüência e estuda como desejar, anotando qual a ordem que seguiu. Algumas unidades podem conter mais dificuldade do que outras, mas não se impressione com isso. Faça a busca que lhe for conveniente e aproveite todas as possibilidades para expandir o seu conhecimento.

A maioria dos materiais para as leituras de apoio em textos verbais ou musicais estão disponíveis na biblioteca do Nead no município sede do Pólo a que você pertence. Para a leitura de texto de apoio existem as recomendações, mas existem, também, os textos obrigatórios que são determinados com a frase **Leia o texto.**

Algumas palavras de uso específico em música são ressaltadas no texto e incluídas na lista de Localização dos Termos e no Glossário. Procure entender suas significações através dos exercícios e da respectiva reflexão, buscando esclarecimentos em outros textos com a ajuda da Localização dos Termos, depois confirme sua compreensão consultando o Glossário.

Mantenha um diário de estudo com todas as impressões possíveis, além das respostas dos exercícios propostos." Faça também gravações de todas as suas realizações sonoras. Antes de gravar identifique qual é o exercício para que, depois, você possa achá-lo com facilidade na fita. Estes recursos serão muito úteis na sua aprendizagem. Além disso, você será solicitado(a) a enviar algumas tarefas, as quais deverão estar incluídas no diário e nas gravações, que farão parte da Avaliação de aprendizagem.

Como você já deve ter notado, este programa de música, devido à sua especificidade de área e da situação especial de pesquisa, tem algumas diferenças na sua aplicação em relação às outras áreas pertencentes ao currículo do curso. Os atendimentos dos orientadores estarão mais direcionados ao seu percurso metodológico e administrativo de estudo, do que ao conteúdo. A partir de agosto de 2001, a pesquisadora ou seus monitores estarão nas cidades para a realização de atendimentos conforme um calendário que você receberá em breve. A avaliação não terá uma data específica para a realização. Alguns dos exercícios propostos e das reflexões feitas durante o estudo das unidades serão solicitados em duas oportunidades, com prazos determinados de envio, também especificados no calendário citado, como itens de uma avaliação do processo de aprendizagem. **Por isso, é importantíssimo que você registre todas as suas reflexões, seus questionamentos, suas dúvidas e suas idéias e faça todos os exercícios para poder ter o material disponível quando forem solicitadas as questões e/ou atividades para esta avaliação.** A avaliação geral do programa e de sua aplicação será feita durante os seminários finais de integração, em dezembro, através de questionário, a exemplo da situação que envolveu a aplicação do questionário diagnóstico no ano passado. O fascículo e o CD são individuais. Durante um semestre você poderá se ocupar dos materiais, da maneira que achar melhor, na hora que lhe for mais conveniente. Trabalhe um pouco a cada dia, não deixando tudo para um único momento. Procure ler os textos e realizar os exercícios mais de uma vez, sempre fazendo, após suas leituras, fichas de resumo e anotando dúvidas e aspectos interessantes. Faça leituras complementares, além das que indico, assista filmes, incluindo os da TV Escola, que possui muitos programas dedicados à música, quando puder, use a Internet, e, sobretudo, ouça, ouça muita música.

Atividades básicas do fazer musical

Vou fazer uma pergunta e você a responde, o mais rápido possível, certo?

? Quais são as atividades básicas do fazer musical? Em outras palavras, quais são as ações específicas para se fazer música?

Para que você verifique sua resposta ou responda a questão com mais firmeza, proponho que ouça a gravação de uma música que goste bastante, com atenção.



Agora pense na pergunta que fiz. Se precisar, ouça novamente.

Está pronto? Se estiver, escreva sua

resposta a seguir:

Se ainda não tem certeza, ouça a música novamente.

Ouçá e pense em como esses sons chegaram até você desta forma. Qual foi a atividade mais significativa para transformar em música os elementos que esta produção possui?



Pense nos instrumentos, no cantor(a) (se houver), nas outras interpretações da mesma música que você conhece. O quê foi feito para haver música?

E o que você fez enquanto a música estava sendo tocada? Não, não vá dizer que você foi atender o telefone !

Se você desconcentrou-se da música, ouça-a novamente, com atenção, e pense no que você faz enquanto a música é tocada.

Agora responda, como surgiu essa música? Não pense em tentar explicar o processo que originou a música. Basta pensar em qual foi a atividade, a ação que fez essa produção se desenvolver na forma de música.

Um indivíduo ou um grupo de pessoas, de alguma forma, produziram, geraram ou criaram a música que você ouviu. Ela surgiu quando alguém, impelido pela vontade de compor, escolheu os caminhos, dentre as possibilidades que conhecia, e organizou um trajeto que modelou a composição de sua música.



Se alguém não tivesse criado a música, ela teria alguma forma de existência?

^ Enquanto a música estava sendo tocada, você a ouviu, não é mesmo?

Se você e outras pessoas não ouvissem música, ela expressaria alguma coisa?

O educador musical KEITH SWANWICK afirma sobre essa questão que: "Audição é a razão central para a existência da música e o objetivo fundamental e constante na educação musical" (SWANWICK, 1991, p. 43). A audição tem de ser atenta. Afinal, todos os que têm o aparelho auditivo funcionando bem, podem ouvir. Mas a audição musical deve ser um pouco diferenciada, mais detalhada, e é a isso que SWANWICK se refere.

Embora a música que você escolheu

para ouvir tenha chegado a você de uma forma virtual, isto é, de uma forma não presente e corpórea no espaço de sua sala, do ambiente onde se encontra o aparelho de som que você usou, ela representa uma situação real, com todas as características da atuação dos músicos sobre os seus instrumentos, num momento real fazendo você sentir suas execuções, sendo estas, audíveis, somente. Então, ouvir uma gravação é uma capacidade contemporânea de "sentir" pessoas fazerem, interpretarem músicas. Mas essas pessoas existem, e a música criou uma vida, evoluiu porque elas lhe deram forma, realizaram essa atividade para que você e outras pessoas pudessem ouvir músicas, ao vivo ou através de gravações.

Sem alguém para fazer sua execução, esta música sobreviveria?

Mesmo sendo feita através do computador, instrumento muito usado pelos compositores de hoje, a música, sendo gravada somente, necessita de um mediador para determinar algumas características para sua amplificação em um certo ambiente; este mediador pode ser o próprio compositor ou outra pessoa. É sempre necessário alguém para executar a música, para que ela seja realizada e ouvida.

Espero que agora você tenha uma resposta segura. São três as situações que determinam as atividades básicas musicais, situações estas que se interrelacionam e necessitam uma das outras, mutuamente. Mesmo focalizando sua atenção somente em uma atividade, as outras, certamente estarão presentes de alguma forma, dando integridade para o produto sonoro em questão.

Escreva quais são as atividades musicais:

Ouçá, quantas vezes achar necessário, a música incidental que está na faixa 6, "Tema de Infância" do CD "Os Maias". Este disco está na biblioteca do Nead de seu Pólo.

Música incidental é usada numa determinada cena de dramatização, como um dos seus componentes, porém, não assume o papel principal da produção.

Observe as características de "Tema de Infância". Tome nota do nome do autor, do interprete e de suas observações ao ouvir a música e responda:



Qual é o **parâmetro** (a qualidade musical) mais explorado nesta música?

Ela possui quantos **temas?** (idéias musicais que desencadearam o desenvolvimento da peça)

Como ela é estruturada, ou seja, como você entende que ela foi pensada e montada pelo compositor? Ele explorou algum parâmetro do som na construção desta música? Explique isso em poucas palavras.

Você saberia identificar qual é, ou quais são, o(s) instrumento(s) utilizado(s) na sua execução?

Qual foi o **instrumento** que iniciou a música?

E o que terminou?

Há algum instrumento que você nunca tenha ouvido ou do qual não sabe o nome? Quantos?

Ouçã novamente "Tema de Infância" e verifique os aspectos que estão chamando sua atenção agora. Veja como se sente ouvindo-a. A música ganhou algum destaque para você?

Se você estivesse fazendo um arquivo, um rol de músicas importantes, um repertório para ser ensinado a outras gerações, você incluiria essa música? Por quê?

Procure 1er sobre a formação de uma orquestra, os tipos de instrumentos, a divisão dos grupos, o papel do regente.

Ação e Compreensão



Faça uma produção sonora em dupla (depois é bom fazer em grupo de quatro pessoas, cada dupla fazendo uma parte). Produção sonora aqui é a realização de um trabalho com sons que tende a ser desenvolvida até que os efeitos desejados sejam obtidos.

Primeiro, escolha um som, feito com o instrumento que você desejar. O som deve ser **grave** (no uso comum chamado de grosso) e ao mesmo tempo, **piano** (fraco). Realize com ele, através da sua movimentação, um **motivo** (uma idéia musical muito pequena). Preste atenção: quando você ouve o som sozinho, não há expectativa de continuação; se cria um pequeno grupo com esse som repetido, já está formulando uma idéia, a qual sugerirá continuação.



Repita o motivo, várias vezes, até sentir uma regularidade entre as repetições e uma unidade no tempo que você depende para cada repetição. Com esse movimento regular, repetido de forma obstinada, você estará criando um **ostinato** (o motivo repetido), um acompanhamento para uma **improvisação** que o(a) colega fará depois. Quando você achar que tem segurança em sua parte, a improvisação cantada, também piano, deve ser realizada. O(a) colega estará fazendo um **solo**, um trecho onde a improvisação é a "protagonista", e você, um ostinato, o acompanhamento para a improvisação.

Lembre-se, você estará fazendo som grave (no uso comum chamado de grosso) e piano (fraco) em um determinado ritmo que escolheu, com um instrumento qualquer (convencional ou não, com a voz, ou ainda, com alguma parte do corpo).

Seu/sua colega estará cantando piano, junto com você. Saiba como ele(a) indicará o final de sua improvisação para que vocês terminem juntos.

Comece antes dele(a) para lhe dar o impulso inicial, mostrando-lhe a regularidade dos sons que você estará usando nas repetições. Ele(a) deverá começar o solo no momento em que sentir essa regularidade.

Faça a gravação. Ouçam juntos e discutam, se o resultado na gravação corresponde ao que havia sido entendido sobre tudo que foi pedido até aqui. Analisem o que foi bom e o que pode ser melhorado em relação à regularidade do acompanhamento do ostinato, ao entrosamento entre as duas partes e a uma sonoridade piano de ambas.

Você deve ter atentado para as palavras diferentes colocadas nesta proposta de atividade. Espero que todas elas tenham ficado claras para você. Agora, escreva cada uma delas num dos quadros abaixo e verifique o que você entendeu sobre os seus significados. Discuta com seu colega sobre a compreensão de cada um a respeito dessas palavras no contexto da produção sonora que fizeram. Se ainda houver dificuldades, não se preocupe, elas serão sanadas com as próximas atividades.

Desde o ventre materno, a criança se relaciona com o som. Primeiro com os

sons do corpo, depois com os sons externos. Inicialmente, ela reage dando apenas respostas sensoriais aos sons, passando, a seguir, a imitá-los, para representar ou ilustrar o entorno. Por fim, ela passa a expressar seu próprio pensamento através dos sons, criando suas idéias musicais, podendo avaliar as experiências musicais e fazer abstrações sobre elas. Esse desenvolvimento musical, embora responda ao potencial que cada pessoa traz consigo, está relacionado, mais diretamente, às mudanças provocadas pela aprendizagem da própria cultura e ao treinamento recebido por cada um.

As teorias do desenvolvimento cognitivo foram as que mais influenciaram no estudo psicológico aplicado à música, ressaltando-se a teoria de Piaget, que marcou bases para algumas das principais teorias do desenvolvimento musical. Segundo HARGREAVES e ZIMMERMANN (1992), a principal idéia daquele pesquisador, aplicada ao estudo da música, é que o desenvolvimento se procede em estágios qualitativamente diferentes que ocorrem em nível universal. Isto porque a maioria das pesquisas realizadas tem mostrado uma grande relação entre o "fazer" musical das crianças e suas respectivas idades. Não se trata de uma concepção rígida de adaptação idade-aprendizagem, mas de uma idéia de que, mesmo havendo uma certa defasagem entre esses elementos, há uma seqüência natural no desenvolvimento, descrevendo-se mudanças através do tempo e das experiências vividas.

Teorias do Desenvolvimento Musical

HARGREAVES e ZIMMERMANN (1992) ressaltam três teorias do desenvolvimento musical mais aplicadas à educação musical - a de SWANWICK e TILMANN, a teoria de SERAFINE e a abordagem de GARDNER e colaboradores.

Louise Serafine

A obra de SERAFINE, pouco difundida no Brasil, defende a existência de uma interação entre a pessoa e a peça musical. Para ela, música deve resultar em processos cognitivos que são comuns aos seres humanos para compor, para executar e para ouvir, sendo portanto, uma forma de pensamento, com alguns processos presentes nos vários estilos. Estilo é, para a autora, um "conjunto de princípios (cognitivos) pelos quais uma comunidade musical entende sua música" (SERAFINE, apud ARROYO, 1991, p. 93).

SERAFINE trabalhou para definir quais seriam os processos cognitivos comuns às diferentes atividades musicais, analisando tanto os processos psicológicos da vida musical humana, quanto composições musicais, observando os princípios comuns em suas organizações. Com isso, SERAFINE determinou dois tipos de processos cognitivos, ambos mutáveis ao longo do tempo: -os específicos de um determinado estilo e aqueles que são comuns a todos os tipos de estilos - os universais.

Keith Swanwick e June Tilmann

SWANWICK e TILMANN são os autores mais difundidos no Brasil, já possuindo literatura em português sobre o seu trabalho baseado na seqüência de estágios do desenvolvimento, semelhante à apresentada por Piaget. Eles criaram um modelo espiral para ilustrar os vários níveis do desenvolvimento musical na produção, na execução e na representação, através da observação de produtos musicais de crianças.

A teoria apresenta quatro dimensões de crítica musical para as respostas das pessoas. Essas quatro categorias desenvolvem-se e agregam-se com o tempo, podendo, também, ser observadas nos adultos. A primeira dimensão é a dos

Materiais (que compreende uma fase sensorial e outra manipulativa), passando para um estágio de Expressão (uma fase pessoal e outra vernácula), seguido da Forma (uma fase especulativa e outra idiomática) e culminando com o Valor (uma fase simbólica e outra sistemática). Assim, o indivíduo que já atingiu o estágio do Valor tem os outros estágios já desenvolvidos, mas isto não quer dizer que ele tenha deixado de usar as operações adquiridas nos outros níveis do desenvolvimento musical. Como afirma HENTSCHKE, "o que distingue o desenvolvimento musical de outras teorias de desenvolvimento, é que as respostas dos primeiros estágios não deixam de existir não importando o quanto o indivíduo está desenvolvido musicalmente" (HENTSCHKE, 1993, p. 59).

Howard Gardner

GARDNER, que já tem algumas obras traduzidas e editadas no nosso país, centra-se no uso de símbolos. Os símbolos são usados em diferentes domínios, tais como, matemática, linguagem ou música e são organizados em sistemas específicos, caracterizando formas de inteligência diferentes, as quais ele chama de estruturas da mente. GARDNER (1987, 1994) reconhece o grande avanço na compreensão do pensamento lógico do ser humano a partir do trabalho de Piaget, mas adverte que aquele autor não deu o devido valor às artes e ao domínio afetivo, sendo difícil poder entendê-las numa classificação exclusivamente do domínio cognitivo.

"Determinados domínios, como o lógico-matemático estudado por Piaget, são universais. [...] alinhados no extremo oposto dos domínios universais estão os domínios singulares, áreas de habilidade nas quais inicialmente apenas um ou um pequeno grupo de indivíduos progride." (GARDNER, 1994, p. 20-1).

Qualquer que seja a teoria que se adote como fundamento para um trabalho, o mais importante é ter em mente que para haver compreensão da música, isto é, para

se ter consciência do que está sendo realizado na música, é necessária uma ação musical verdadeira. Esta ação deve possibilitar o encontro do indivíduo com a linguagem, de forma que ele realmente possa transformá-la numa forma de discurso.

Para saber mais, recomendo as leituras:

ARROYO, Margarete. *Processos Cognitivos e Estilos Musicais: Fundamentos para uma Educação Musical Intercultural*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado) CPG Música, UFRGS.

BEYER, Esther S. W. Fazer ou Entender Música? In: BEYER, Esther, org. *Idéias para a educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HENTSCHKE, Liane. A Adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical. In: MARTINS, Raimundo, ed. *Fundamentos da Educação Musical 1*. Porto Alegre: ABEM, maio 1993.



Você e o(a) colega, ou as duplas que devem ter trabalhado no exercício do início desta unidade podem trocar os papéis. Agora, você fará um solo com uma improvisação cantada, e ele(a), o acompanhamento em ostinato.

Repitam o processo. Comecem pelo ostinato, que será repetido até ganhar segurança, acrescentem a improvisação cantada, gravem esta nova produção e façam suas críticas sobre esta segunda realização. É bom anotar suas reflexões sobre entrosamento entre as partes, intensidade dos sons e regularidade nas repetições.

Vamos lá, caprichem !

Audição e Desenvolvimento

Ouçã a peça da faixa 5 do CD-RONDÓ-do compositor baiano Hélio Bacelar Viana. Ela faz parte de uma coleção de peças didáticas para piano, intitulada "Miniaturas".

Hélio Bacelar Viana, o compositor de RONDÓ, que foi premiado em muitos concursos de composição em nível nacional, é membro da Sociedade Brasileira de Música Contemporânea e professor da Rede Estadual de Educação da Bahia.



Seu título está relacionado com a sua forma, o **rondo**, muito utilizada desde o século XVII. Ela tem uma parte que se repete várias vezes, sempre igual, um refrão. Este é intercalado com outras duas ou três partes diferentes.

Ouçã o RONDÓ várias vezes, percebendo sua forma, quantas vezes o refrão é repetido e quantas partes diferentes aparecem. Anote tudo o que perceber na audição da música.



Nos dias de hoje, é praticamente impossível ficarmos sem ouvir música. Ouvimos em casa, em gravações, no rádio ou na televisão, atentamente ou como música de fundo, acompanhando qualquer atividade. Ouvimos nas lojas, nos consultórios, nas praças, nas mensagens telefônicas, em uma infinidade de ambientes. Às vezes, nem prestamos atenção ao que ouvimos. Em algum momento cantarolamos ou ensaiamos

algum passo de dança ao ouvir determinadas músicas, e, em outro, nos entregamos ao deleite, podemos, ainda, nos irritar pelo profundo desrespeito da invasão sonora em nossos ouvidos.

Estas são maneiras diferentes de ouvir, que em parte, apontam também, para maneiras diferentes da nossa escuta. É certo que tudo depende do momento, do ambiente em que nos encontramos, de como está sendo transmitida a música e de nossas condições afetivas e psicológicas. Mesmo cientes desses fatores, devemos pensar que nossa escuta pode externar uma condição específica de conhecimento-o conhecimento auditivo, construído através da atividade perceptiva realizada no contexto. É como aponta CAMPBELL: "como e o que nós percebemos, organizamos e deduzimos de nossas interações com o meio ambiente distingue e completa nossa compreensão da experiência musical" (CAMPBELL, 1991, p. 35).

Da mesma forma que pode-se ampliar a experiência musical, tanto em quantidade como em qualidade dos eventos a percepção também pode ser desenvolvida, se forem oferecidas as devidas condições.



Que condições seriam estas?

A percepção, assim como a cognição desenvolve-se naturalmente; a percepção define-se pelo encontro imediato com o evento sonoro. Existem pessoas que têm tanta facilidade com ele, que, rapidamente, vão ampliando as bases da percepção. Mas, a grande maioria dos indivíduos se identifica com os mesmos esquemas sonoros, os de sua cultura musical, e demonstra que não

sabe rever a experiência e ampliar com facilidade a atividade perceptiva. Pelo fato de a música ser uma experiência predominantemente auditiva, sua vivência num processo de educação torna-se, então, desejável para que haja expansão das possibilidades perceptivas, que formam a base para as cognitivas.



Por ser uma experiência auditiva, a escuta deve saber discriminar os eventos antes dos mesmos serem compreendidos.

Podemos expor diferentes objetos para que sejam percebidos os seus sons característicos, ou para localizar a posição do som produzido por um objeto que não está à vista, ou para distinguir os tempos de duração de cada som emitido, ou, ainda, para fazer tantas outras atividades de percepção dos sons. Estes são eventos temporais, que, vistos isoladamente, não se caracterizam como música. Eles precisam ser percebidos, sobretudo, dentro do contexto musical, fazendo parte de eventos sonoros combinados, justapostos, envolvidos em relações que produzam outros eventos da mesma natureza (temporal) e que produzam uma sensação real de música. Por isso, exercícios específicos isolados de uma idéia musical podem não ter tanta eficiência. Se a percepção se apresenta inicialmente com erro, sendo revisitada poderá ter os devidos ajustes e ser expandida a partir de novas audições ou exercícios realizados na forma de música.

Já os eventos não temporais existentes na música dizem respeito às características da forma, portanto, mais diretamente ligados aos processos cognitivos. Os eventos não temporais, por serem mais abstratos, não são comuns na percepção das crianças pequenas.

As condições educativas para que o desenvolvimento da atividade perceptiva se

realize estão mais relacionadas com a ideia de expansão, quando a criança, nos primeiros anos escolares, está numa fase propícia de motivação para a atividade musical, de aceitação para produções sonoras diferentes, de curiosidade sobre os fenômenos sonoros. A memória torna-se um elemento de grande importância para a atividade perceptiva, junto com o movimento, que é uma espécie de expressão externa do que está sendo percebido pela pessoa através da audição.



Agora ouça novamente o RONDO.

Você gostou desta música? Por quê?

Como sentiu-se ao ouvi-la?

Confira suas anotações. Há mais algum elemento novo que você percebeu agora, nesta nova audição?

Você irá receber uma folha complementar das unidades que requerem respostas objetivas, no final de novembro, mas seria muito interessante se eu pudesse saber, antes disso, como você ouviu a música. Por isso, responda as questões seguintes em uma folha separada e, se puder, envie-a para mim.

Faça isso, mande as respostas por fax ou por carta!

Qual é a **região** (a localização dos sons) do instrumento-o piano que o autor explora no início da música, a **grave** (no uso comum chamada de grossa), a **aguda** (no uso comum chamada de fina) ou a média?

Há outros momentos em que essa região é explorada?

Como o autor faz uso das regiões do piano?

Em termos de **intensidade** (volume) dos sons, essa peça faz uso de grandes sonoridades ou de contrastes entre uma parte e outra?

Você pode identificar o **pulso** da música?

Durante a execução há alguma modificação no **andamento** (na velocidade) da música?

Quantas partes tem a peça?

Há repetição de alguma parte? Se há, quantas vezes ela é repetida?

É possível identificar um **motivo** (uma pequena idéia) no ritmo ou na melodia, ou alguma outra característica rítmica ou melódica, que, para você parece orientar o desenvolvimento da música? Explique.

Como o autor termina a peça?

Abaixo estão algumas sugestões de discos:

NAZARETH, Ernesto et ai. *Saracoteando*. Água de Moringa. Rio de Janeiro: Hara Internacional, 1997. Disco Compacto (49'49"): Digital estéreo. s/n.

PIAZZOLLA, Astor. *Soul of the Tango*. Yo yo ma. Buenos Aires, Boston e los Angeles: Sony, 1997. Disco Compacto (63'38"): Digital, estéreo. 758.379/2-063122.

VILLA LOBOS, Heitor et ai. *For children*. Helen Huang. Hamburg: Teldec, 1996. *Disco compacto* (67'48"): Digital estéreo. 0630-13148-2.

Canções e Brincadeiras Cantadas



Ouçã e depois cante, junto com a gravação, somente o 1º trecho da música mato-grossense A LUA, que está na faixa 2 do CD. Você já a conhecia antes?

Cante quantas vezes achar necessário. Por último, cante sozinho(a), sem a ajuda do disco. Se achar que sua execução já está firme, coloque o restante da faixa e ouça. Repare que, na continuação, o trecho é o mesmo, mas é cantado um pouco diferente por uma voz feminina mais **grave**. Você pode repetir o mesmo processo, cantando junto com o CD e cantando sozinho(a), desta vez, cantando a segunda voz. Experimente!

Nesta faixa há também uma outra parte para que você cante a música inteira. Se você ainda não sabe este trecho, aprenda e cante as duas vezes separadas no mesmo processo da primeira parte. Depois convide colegas do curso para cantarem com você.

Na faixa 3 você encontrará a música inteira podendo ouvi-la sem a separação das partes, com as duas vozes juntas. Você já memorizou a letra de A LUA? Tenho certeza de que sim, mas coloquei-a aqui para você conferir.

ALUA

(Compositor desconhecido)

*A Lua quando vem saindo
Por detrás da montanha
É uma solidão.
Até parece uma coroa de prata,
Coração da mulata
Lá do meu sertão.*

*vem cá morena
5a 7 na janela
venha vera lua,
Como está tão bela!*



Pais e educadores, constantemente, reclamam que as crianças não têm mais uma infância como antigamente, não cantam, não participam de brincadeiras, não conhecem o folclore local. Mas as crianças continuam brincando e gostando de jogos e de brinquedos, os mais variados. O que não tem sido levado em conta são as mudanças sócio-culturais que transformaram a vida das crianças envolvendo, com isso, outras necessidades no processo educativo da escola.



Você poderia apontar mudanças que têm influenciado no comportamento musical das crianças?

Seguem aqui dois aspectos

sobre essa reflexão.

1. Com a expansão do movimento migratório em nosso país, muitos locais viram-se influenciados por outros costumes, ou observaram suas tradições serem assimiladas de diferentes maneiras. Esse fato articulou um processo de aculturação, muito grande para seus habitantes, principalmente, para os mais jovens.

- As crianças, não tendo clara a compreensão das letras (dos textos verbais que fazem parte das músicas), apreendem, a seu modo, novas canções e novos brinquedos cantados. Elas reelaboram as músicas, justapondo e adaptando letras, abandonando palavras que não fazem parte do seu vocabulário, inserindo outras que acham interessantes, empenhando-se mais

na vivência dos elementos corporais que aquela experiência sonora lhes proporciona.

2. Podemos, certamente, generalizar, afirmando que a tendência predominante da sociedade brasileira atual é assimilar modismos musicais através da mera repetição de modelos. Desta forma, um elemento tão importante da aprendizagem na construção de representações, a imitação-que amplia as experiências e interfere na construção da realidade-resulta somente em repetição acrítica.

- É certo que a recepção das músicas veiculadas pela mídia, que influencia o modismo, não é passiva em todos os segmentos sociais, nem em todas as localidades. Mas, mesmo assim, a predominância de certos "sucessos", junto com seus aparatos complementares-coreografias, roupas, ornamentos-tem demonstrado o aumento do campo da imitação em sociedade. O simbolismo musical coletivo tem estado, cada vez mais, voltado para os desejos e identidades de grupo, orientados pelos padrões adultos. As crianças, com isso, não tendo modelos diferenciados para seguir, passam a imitar, também, os mesmos exemplos, aqueles que têm disponíveis.

Estes aspectos podem apresentar algumas justificativas para as mudanças nos costumes musicais infantis, como podem, também, apontar para alguns fatores importantes que devem ser levados em conta na educação musical.

A música do grupo cultural a que a criança pertence está mais perto dela do que obras didáticas, destituídas de contexto, portanto de significado. Por isso, atenção:

Músicas para saudar o dia, as estações do ano, pessoas visitantes, músicas para a entrada na escola, para o lanche, para introduzir ou encerrar atividades, e tantas outras da mesma natureza, não acrescentam muito na percepção, na compreensão e no deleite musical dos alunos.

Crianças gostam muito de cantar, brincar, dançar, tocar instrumentos, envolvendo-se com motivação em atividades com mais movimento.

Crianças identificam-se com personagens que forneçam modelos musicais. Imitam e reproduzem aquilo que os adultos mais próximos-pais, parentes e professores-lhes proporcionam.

Quando a liberdade de expressão é incentivada e a criação musical é valorizada, as crianças dão nova vida para as músicas e brincadeiras que imitam e aprendem.

Leia o texto:

LÜHNING, Angela Elizabeth. *A educação musical e a música de cultura popular*. *ICTUS*, Salvador, n. 1, 53-61, dezembro, 1999.



Observe, por algumas semanas, crianças brincando na escola. Faça anotações diárias sobre suas observações. Verifique o que elas fazem, como brincam, se há música nas suas atividades e de que tipo, como se relacionam, como é a liderança, como cantam ou fazem sons, que tipo de sons são esses, se as brincadeiras são repetidas, modificadas ou inventadas.

ANOTE tudo o que puder e faça uma pequena análise da situação observada.

Faça o registro de uma dessas brincadeiras, inventando um código que possa ser lido posteriormente e compreendido por outras pessoas. Se precisar, faça uma bula (um prospecto com as instruções) para indicar o que significa cada parte do código que você criou.

BOM TRABALHO!

Conhecimento Escolar e Educação Musical



Ouçã o trecho rítmico da faixa 1 do CD-TOQUE DA BAHIA-procure aprende-lo. Repita o trecho sem a ajuda da gravação. Faça-o com **instrumentos** diferentes (palmas, voz, batidas na mesa, estalos de dedos, chocalhos, etc), mas sempre **piano** (sons suaves).

Execute-o novamente, porém, todo mais **forte**. Depois, faça **fortíssimo** (mais forte ainda) o trecho todo, tudo igual. Volte à intensidade suave, piano, do início.

Convide colegas para fazerem o trecho em conjunto. Estabeleçam os instrumentos e variem a **intensidade** (a quantidade de volume dado aos sons).

Você reparou que o trecho rítmico, TOQUE DA BAHIA é tocado 3 vezes com uma **pausa** entre cada trecho? Ouça a faixa inteira e sinta bem as pausas entre eles.

Agora tente repetir o trecho, fazendo-o nas pausas existentes entre cada um, como se estivesse respondendo. Assim: gravação-você-gravação-você-gravação.

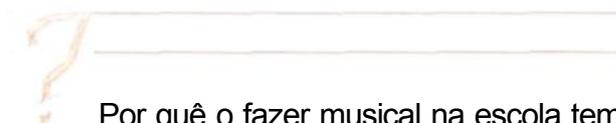
Sinta o pulso do trecho e não saia do **andamento** já delimitado. Por isso, tome cuidado para não atropelar ou ser atropelado(a) pelos sons da gravação!

Em outro momento, você pode colocar sons da linguagem verbal neste trecho rítmico. Pode ser uma frase, uma seqüência de palavras ou a repetição de onomatopéias. Qualquer que seja a sua escolha, preste muita atenção na distribuição

dos sons verbais para cada som que se movimenta fazendo o **ritmo**. Observe a qualidade dos sons que darão um efeito especial para o trecho. Grave o trecho com a linguagem que você acrescentou e ouça o resultado.



Por quê o fazer musical de uma comunidade ou numa ação em comunidades, fora da escola, é superior em qualidade e, certamente em quantidade de conhecimento musical para seus membros?



Por quê o fazer musical na escola tem oferecido poucos resultados positivos e demonstrado tão pouco crescimento dos alunos?



Gostaria muito que você tentasse responder a essas questões antes de continuar a leitura.



Quando somos interpelados sobre a importância da arte para o conhecimento escolar, prontamente respondemos que ela é necessária. Costumamos dizer que ela é importante para o desenvolvimento das crianças, que ela ajuda na aprendizagem das matérias, que ela alegra as crianças, torna a escola menos monótona e enfeita as comemorações cívicas. Dizemos, também, que ela faz passar o tempo, esse terrível fantasma, com o qual ainda não conseguimos conviver de forma

completamente amistosa.

Da mesma forma, os pais costumam gostar das escolas que têm atividades artísticas e ficam muito orgulhosos quando se deparam com seus filhos numa situação especial, numa apresentação musical, numa dramatização, numa dança ou realizando trabalhos com papeis e tintas. Este sentimento é natural. Mesmo verificando, em seus filhos, quase nenhum crescimento na área, a emoção ao vê-los em destaque é mais forte do que uma reflexão sobre o papel daquela atividade na vida deles.

O fato que deve ser pensado é o "fazer" em arte ou em música, como é realizado na escola. Somos acometidos pelo ímpeto de fazer, de realizar. Queremos um produto que se assemelhe a um padrão que estamos acostumados a reconhecer, e, então, colocamos as crianças para fazê-lo sem muita reflexão. Ora, como fundamento educacional, o fazer, entendido como uma ação prática, é mesmo a base para todo o conhecimento. Já estudamos este princípio através de muitos teóricos, destacando Piaget, que observou o processo interno de imagens na criança sob a perspectiva da percepção, associação e aprendizagem e postulou que a percepção funciona após o desenvolvimento de um esquema sensorio-motor (ação) que conduz à elaboração da lógica posterior.



Mas como é construído esse fazer?

Será que a ação em música na escola está imbuída de um processo de aprendizagem desta linguagem?

Ocorre que, com a existência da educação artística nas últimas décadas do século XX, o caminho do ensino de arte em

nosso país consolidou-se como confuso. Isto porque, na maioria das escolas e em muitos sistemas de ensino, cristalizou-se uma idéia bastante complicada sobre o que seria o conhecimento em arte e suas práticas tornaram-se cada vez mais contraditórias e pouco duradouras. Cada pessoa se relacionando com a arte e com a música da forma que concebe e enfocando aquilo que lhe interessa, a base de tudo vem sendo a emoção, não ligada ao conhecimento do que se faz, mas somente aos vínculos estabelecidos entre as pessoas e entre elas e a escola.

Os problemas que se colocam para a construção do conhecimento em música estão não só no conhecimento sistematizado e organizado na área, como também, na transmissão de conhecimento, nas experiências significativas do educando com a música, vividas num ambiente de ensino. Chamam-se de experiências significativas aquelas que proporcionam, além de aprendizagem, uma receptividade com intensidade, um sentimento de realização prolongada. Aqui cabe pensar nas formas como são feitas as ações musicais e as formas como são feitas as leituras destas ações pelos alunos. Qualquer experiência de música numa comunidade envolve o prazer do "fazer" na criança e no mestre e a convivência humana, que cria condições, a longo prazo, para valorizar o outro e ser valorizado. A valorização se dá na troca com o outro, naquele "fazer" onde o conhecimento não é determinado, mas partilhado, onde todos têm o seu centro, mas convivem com a mudança que os parceiros lhes proporcionam, cada um, tendo a oportunidade de demonstrar aquilo que esta apreendendo e crescer apoiado aos outros.

Por isso, devemos ficar atentos para o "fazer" que proporcionamos na escola. Uma prática educativa na área de música-uma educação musical-deve conduzir e potencializar, nos professores envolvidos, processos para uma compreensão da

música através da experiência musical significativa.

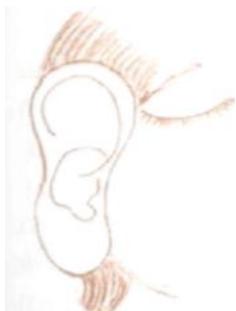
Leia o texto:

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: *Arte*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. p. 19-35.



O trecho rítmico TOQUE DA BAHIA faz parte de uma compilação feita por Violeta Gainza no seu livro "Juegos de Manos".

Ouçá novamente TOQUE DA BAHIA e tente uma outra forma de exercitar esse trecho fazendo uma nova frase rítmica, improvisada por você, nas **pausas** existentes entre cada repetição. Você estará respondendo, dialogando com a gravação através de uma elaboração rítmica espontânea.



Assim: gravação-você com uma **improvisação** 1-gravação-você com uma improvisação 2-gravação.

Tome cuidado para não perder o **pulso** do trecho, que nas suas improvisações continuará o mesmo. Faça uso do tempo das pausas adequadamente. Com isso, não haverá sobreposição de vozes, mas um autêntico diálogo. Não esqueça de gravar esta experiência.



Observar um pouco da história da educação em arte e, em particular da educação musical, deve ajudar a entender melhor a situação do ensino de arte em nosso país. Por isso, recomendo algumas leituras.

FONTEERRADA, Marisa. A Educação Musical no Brasil. Algumas Considerações. In: II Encontro Anual da ABEM (Maio 1992: Porto Alegre). *Anais*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 1993.69-83.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Alda e HENTSCHE, Liane. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHE, Liane org. *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000. 47-64.

PALHARES, Taís Helena. *O Ensino da Arte-Uma reflexão histórica*. Trabalho apresentado para o Curso de Pedagogia em Primavera do Leste. Cuiabá, 1999.

Criação e Processo Educativo



Se você não está iniciando seus estudos por esta unidade, já deve ter percebido que há neste fascículo momentos referentes à composição e outros, à improvisação. Para você estas palavras significam a mesma coisa? Por quê?

A criação como essência

A imitação é uma forma básica de todas as pessoas aprenderem música. Um simples gesto musical, quando imitado pelo bebê, já dá indício de que ele está aprendendo. Ao crescer, todos os ritmos, todas as frases musicais, todas as canções que soem interessantes para a criança são aprendidos pela repetição de um modelo. Os adultos freqüentemente aprendem músicas de seu gosto, ouvindo gravações e cantando ou tocando com elas.

Por ser inerente à natureza humana, tende-se a modificar os modelos, a desviar da repetição exata. Esta característica, dá à pessoa condições para reelaborar o que imita e aprende e transcender o que já foi apreendido. Embora os desvios possam ser em maior ou menor grau, geralmente, nós os relacionamos com atos criativos que são demonstrados em ações.

Aqui, não entraremos em questões relativas à criatividade, mas, usando as

palavras de ALENCAR, podemos afirmar que "criatividade implica emergência de um produto novo, seja uma idéia ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos e idéias já existentes". (ALENCAR, 1995, p. 15)

Este particular da criatividade, a solicitação de um produto novo, obviamente, emergirá de uma educação em que não só a transmissão é favorecida, embora esta seja o elemento propulsor e esteja na base de todo processo educativo. É ela que garante a continuidade, a tradição, os valores, a identidade e as referências na sociedade.

Mas, os educadores que pretendem oferecer outros elementos, além desses, para o desenvolvimento dos alunos, valorizam as produções musicais dos estudantes, considerando o elemento novo como base para suas abordagens metodológicas. As produções refletem, em forma de síntese, a ampliação na maneira de compreender, sentir e elaborar relações sonoras dos alunos através da criação. Sendo motivado para expandir sua experiência musical, o aluno pode dar vida às produções sonoras refletindo experiências transformadoras, tanto para sua existência pessoal, como também para a organização da cultura. Com isso o papel do educador transforma-se junto com a prática do aluno. Para SWANWICK uma

visão criativa pede-nos para ver crianças como inventores, improvisadores, compositores de música; seja para encorajar algo chamado "auto-expressão", ou como um caminho direto de vir a entender como a música verdadeiramente funciona; manipulando o som como um meio expressivo. Uma consequência disto é que o papel do professor é transformado de um diretor musical para o facilitador do aluno, estimulando, questionando, aconselhando e ajudando, em vez de instruindo, demonstrando ou informando.

(SWANWICK, 1992, p. 129)

Composição e Improvisação

Há muita divergência sobre a diferença entre composição e improvisação. Alguns consideram ambas como sendo a mesma coisa, justamente, porque as duas atividades supõem alguma ação de gerar uma produção sonora. Os dois termos têm duplo significado, a atividade que se realiza e o produto final conseguido. Lendo as duas citações abaixo, por se completarem, você entenderá à qual atividade cada palavra refere-se neste programa de educação musical a distância:

Segundo JOHN PAYNTER e PETER ASTON,

os processos de composição em qualquer arte são seleção e rejeição, avaliando e verificando o material a cada estágio. É essencialmente uma situação de fazer experiências. (PAYNTER e ASTON, 1978, p. 7)

As crianças americanas pesquisadas por PAMELA BURNARD

consideram improvisação como sendo uma imediata execução de simples eventos que de um novo modo criou música sem priorizar o ensaio, enquanto composição aplica-se para uma peça revisitada. (BURNARD, 2000, p. 230)

Temos aqui, portanto, duas concepções que se combinam e focalizam como composição e improvisação são entendidas neste programa. Através das afirmações, fica claro que compor e improvisar são atos que solicitam aprendizagem e desenvolvem-se pela vivência.

 Em síntese, como podemos diferenciar composição de improvisação?

A realização da composição e da improvisação

Letra e Música

Ouçá as faixas 12 e 13 do CD-I RITUAL DA PERFURAÇÃO DA ORELHA e II CANTO DAS MOÇAS e observe como a linguagem verbal é usada nestas músicas.

Somente depois de ouvi-las continue a leitura.

As duas peças fazem parte de uma composição para coro misto-"Série Xavante", do compositor brasileiro, Guerra Peixe. Além dessas peças, a Série Xavante contém: "III Canto dos Rapazes" e "IV Corrida do Buriti".

Embora estas peças sejam produções elaboradas com fragmentos de uma coletânea de canções ameríndias Xavante, elas não fazem parte da cultura indígena. Poderíamos, com isso, refletir sobre a presença de idéias de uma produção sonora de uma cultura em outra produção, de cultura diferente. Mas nos limitaremos, aqui, a chamar a atenção para o papel sonoro da linguagem na construção da obra.

O autor deixou claro na partitura que a série de peças não tem valia como documentário das cantigas dos índios Xavante, sendo, apenas orientada por registros de pesquisa antropológica para os sons da linguagem. Sua intenção foi a imitação com onomatopéias dos fonemas ouvidos na gravação de pesquisa.

Na escola é comum alguém tomar posse de uma canção já existente, bastante conhecida por todos, e modificar-lhe, dando-lhe uma nova letra. Em princípio, poder-se-ia pensar que se houve um elemento novo para a música - uma nova letra - estar-se-ia buscando um efeito do processo criativo.

O que não é bem entendido é que a linguagem verbal, quando está presente numa música, torna-se um elemento formador desta música. Apesar da linguagem verbal ser uma linguagem sonora, tal como a música, por ela ser o meio mais eficiente de comunicação para a nossa cultura, achamos que podemos considerá-la, isoladamente, destituída de sentido musical.

Ainda que os sons, o ritmo, os elementos melódicos estejam na linguagem verbal, e constituam até elementos estruturais de determinadas línguas, no momento em que eles se articulam numa estrutura musical ganham uma utilização específica. (HOISEL, 1992. p. 79)

Por isso, é um engano achar que a paródia feita com a modificação da letra é um recurso novo dentro da música, um ato de criação. Letra e música, quando estabelecidas juntas formam um todo que tem uma relação intrínseca, uma linguagem compartilhando com a outra um significado expressivo. Trocar uma letra de uma música quase sempre torna-se um ato pejorativo, que desvaloriza a obra que está sendo alterada, transformando-a em instrumento para quadros humorísticos. Numa comparação grosseira, é como retirar um capítulo de um livro e inserir um outro de nova autoria em seu lugar. O efeito da obra se perde, e a sua compreensão resulta equivocada.

Compor ou improvisar música utilizando a linguagem verbal efetua-se numa tomada de decisão sobre quais elementos dessa linguagem serão usados. As palavras, mesmo tendo uma mensagem explícita, constituirão a produção sonora, serão elementos utilizados para dar forma à

música, para dar-lhe vida.

Música



Ouçá novamente a faixa 12 do CD-I RITUAL DA PERFURAÇÃO DA ORELHA e repare a mudança de **andamento** entre as suas duas partes constituintes-uma lenta e outra bem movida.

Na parte lenta introdutória, os tenores (a voz masculina mais aguda) fazem uma entrada mezzo forte (não muito forte, nem fraco), diminuindo para um pianíssimo (muitíssimo mais suave), com a mesma frase repetida, e desaparecendo aos poucos, dando ao ouvinte um clima de suspense para o que virá depois.

As vozes femininas soprano (a voz mais aguda) e contralto (a voz mais grave), entram forte, de súbito, iniciando uma nova idéia, muito movimentada, que tem os baixos (a voz masculina mais grave) repetindo o mesmo desenho rítmico, quase em toda a parte. Finalizando, todas as vozes do **coro** atacam forte, com um mesmo desenho rítmico para as vozes masculinas que vão crescendo até alcançarem o final, junto com as vozes femininas em fortíssimo (muitíssimo forte).

Além dos timbres dos cantores, qual foi o **parâmetro** (a qualidade do som) mais explorado nesta música?

Na faixa 13 do CD-II CANTO DAS MOÇAS-você pode deleitar-se com uma canção de andamento moderado, de natureza mais suave, para vozes femininas-soprano e contralto (mais aguda e mais grave, respectivamente).

Aprenda a melodia dos sopranos, que é feita numa **região (média)** cômoda para a maioria dos tipos de vozes, e, logo após, cante junto com a gravação.

Não esqueça de prestar atenção para a sua respiração. Sinta os momentos onde se pode respirar e cante atentando para esta particularidade tão importante para uma boa emissão da voz.



Materiais como fontes de sons

É importante enfatizar a realização de uma escuta atenta e seletiva. Somente através dela pode-se chegar a uma melhor escolha dos sons produzidos por suas respectivas fontes sonoras. É na exploração dos sons, no conhecimento dos resultados expressivos que se define qual o caminho a seguir. Seja improvisando, seja compondo, a decisão sobre os materiais e sobre o tipo de organização que será dada ao resultado sonoro é de extrema importância.

A criança, de posse de um instrumento musical, de brinquedo ou não, manipula, explora, testa observa os sons com toda a energia. Muitas vezes, para nos livrarmos da barulheira, tomamos o seu instrumento e a repreendemos, fortalecendo o processo de embotamento auditivo, impedindo uma parte do desenvolvimento psico-motor de grande importância.

Essa exploração sonora natural da criança não só pode, como deve ser incentivada. Se queremos alunos curiosos e motivados para a ação de criar, esta fase inicial exploratória é essencial. Com o tempo, não se vai parar de explorar o material sonoro; somente vai-se adquirir outras formas de fazê-lo.

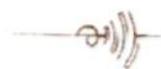
Alguém pode argumentar que a dificuldade geral das crianças é o acesso aos instrumentos tradicionais. Certamente, todos almejamos o acesso aos bens culturais para todas as crianças, e, em se tratando de instrumentos, o acesso àqueles

com qualidade sonora. Muitos instrumentos de brinquedo estão no mercado, porém, sua utilização pode prejudicar a audição infantil, justamente, porque, como imitação dos modelos convencionais, não apresentam a reprodução acertada dos sons, principalmente no que tange às alturas, exibindo, também, timbres não muito agradáveis.

Há uma infinidade de possibilidades exploratórias dos sons sem fazer uso de instrumentos convencionais. Qualquer objeto pode emitir som. Quantos deles até já nos surpreenderam com a beleza sonora!

Basta que tenhamos a intenção de transformar aquela fonte sonora em instrumento e que nos ocupemos dos sons; dos sons e da ausência de sons-o silêncio-que existe ou pode existir entre um som e outro, entre um grupo de sons e outro.

No Brasil, há muitos músicos que se dedicam à pesquisa sonora com materiais diversos. Eles têm desenvolvido instrumentos alternativos, específicos ou não, para suas composições, procurando descobrir timbres e sonoridades exóticas, embelezando músicas, quebrando os estereótipos dos instrumentos convencionais, criando produtos musicais novos e interessantes.



Ouçá a faixa 11 "Cirandas" do CD "O Cair da Tarde", de Ney Matogrosso, que está na biblioteca do Nead de seu Pólo, e se deleite com os sons dos instrumentos que acompanham o cantor. Eles foram construídos pelo grupo mineiro UAKTI, liderado por Marco Antônio Guimarães. Um instrumento muito presente na gravação é o "xilofone de vidro", que na segunda ciranda, "Terezinha de Jesus" faz o acompanhamento

mudando de **tom**, em sentido **ascendente** (em direção ao agudo), a cada troca de estrofe. Cada mudança é anunciada pelo "peixe" com duas **notas** apenas. Ouça com atenção esta "subida" e desfrute da mudança de tom na execução da ciranda.

Fique atento(a) às entradas fortuitas de outros instrumentos construídos pelo grupo UAKTI, que dão uma beleza especial ao arranjo, e à mudança de clima em cada ciranda. Dá para perceber que em a "Condessa" a flauta faz uma outra melodia paralela à do cantor, juntando-se depois, com o sax-soprano, que faz o solo de "O Cravo Brigou com a Rosa"?

Em "A Maré Encheu" há uma pequena variação de **andamento**, ora mais lento, ora mais rápido e em "Passa, Passa, Gavião" tem um aumento na densidade sonora intensificada com o desenho rítmico de cada instrumento, fazendo acontecer uma pequena aceleração no andamento da música.



Marco Antônio é um ex-aluno de um compositor suíço, radicado na Bahia, Anton Walter Smetak, o qual deixou um acervo muito interessante de instrumentos musicais alternativos- produtos novos em termos acústicos e plásticos. Outro nome de destaque nacional é Hermeto Pascoal, um músico que explora as possibilidades sonoras de todos os materiais possíveis, incluindo a voz.

Construir instrumentos é uma alternativa de grande valor educativo. Além da manipulação, da atividade motora e afetiva envolvida na ação de montar um objeto próprio, há uma compreensão sobre

o processo acústico envolvido no "enigma" do instrumento. Compreender, por exemplo, que, se uma parte do instrumento que se está construindo for maior, ou mais grossa, ou de madeira, o som aparece de um jeito; se for menor, mais fina ou de plástico ou outro material qualquer, o som ganha outras características, é, realmente, uma grande descoberta para a criança. Naturalmente, que a apresentação final dos instrumentos é também, importante, mostrando outro aspecto da atração das crianças pelos materiais, o visual.

Há muitos livros que ensinam a construir instrumentos alternativos, por isso limito-me a recomendar alguns, assim como a propor a confecção de dois instrumentos muito simples.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o Universo da Música*. São Paulo: Scipione, 1990.

SEABRA, Sergio Cleto. *Como construir instrumentos musicais usando materiais caseiros*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1979.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. *Brincando de Música: Experiência de Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Par de cocos

A primeira coisa a fazer é escolher um coco, já sem a casca externa, que tenha um formato bem proporcional dos dois lados da casca interna. Lixe sua superfície até ficar bem lisa e sem pelos. Retire a água através de um pequeno furo. Serre o coco exatamente na metade e retire toda a polpa.

Pronto, o seu instrumento está feito. Se quiser, você pode decorar com tintas coloridas a parte externa, que você lixou. Mas cuidado para não mudar muito a

sonoridade do instrumento. Agora é só tocar.

Como? Teste as possíveis maneiras de tirar sons do par de cocos e resolva quais você prefere.

Móbile de chaves

Para fazer este instrumento, tudo o que você precisa são aquelas chaves velhas que incomodam, ocupando espaço na gaveta, e alguns metros de linha de nylon (para pesca). É bom ter cerca de 15 a 18 unidades. Amarre cada chave em um pedaço de linha, que pode ter o mesmo tamanho dos outros pedaços ou não. Todas as linhas devem ficar presas num pequeno suporte suspenso feito com dois pedaços de madeira cruzados.

Se você não tem chaves sobrando, experimente outro tipo de material; você pode conseguir pequenos pedaços iguais de madeira dura numa serraria, ou usar tampinhas, pregos grandes, ou o que a sua imaginação mandar. Experimentando bastante os **timbres**, você, certamente, fará uma bela escolha.

Faça uma improvisação livre com os seus dois novos instrumentos. Bem, agora você já entendeu que improvisação é uma produção, que pode ser pensada anteriormente, mas também já sabe que ela acontece no momento de sua realização.

Refleta sobre as experiências de construir os instrumentos e de improvisar com eles. Escreva sobre esta reflexão.

Sons e silêncios

Existem muitas concepções de música, mas todas concordam com a necessidade de haver sons, como matéria prima, para a elaboração de uma música. O silêncio, sendo a possibilidade de negar

o som, pressupõe a ausência deste, mesmo que seja somente parcial. Parcial, porque o silêncio total não existe. Mesmo num ambiente que se determine com total ausência de sons, pode-se ouvir alguma coisa, tal como os sons internos de nosso corpo.

Apesar desta particularidade, o silêncio em música, também chamado de pausa, é de extrema importância porque ele, negando o som, estabelece certas tensões, certos climas, muitas possibilidades expressivas.



Ouçá a faixa 2 do CD "South African Legends", a música "Mbaqanga" e observe como o silêncio é trabalhado no início. Aponte que sensação a **pausa** (a impressão de parada colocada pelo silêncio) lhe deu.

Procure um exemplo de uso significativo do silêncio em uma música que você está acostumado(a) a ouvir. Coloque a seguir o título desta música.

Com os elementos estudados nesta unidade você já pode basear-se numa estória para fazer uma **composição**. A estória será apenas a base para a composição, o elemento norteador de suas escolhas.

Lembre-se do valor da linguagem para a produção sonora! Não existe a necessidade da estória ser contada com palavras na música, mas você pode usar a descrição verbal como um recurso, também. Você deverá decidir sobre que instrumentos ou fontes sonoras usar (talvez, dê para

incluir seus novos instrumentos), que sons escolher, a seqüência em que os colocará, que **parâmetros** (características do som) irá explorar, como começará e como terminará a composição. Como disseram PAYNTER e ASTON (1978), esta "é essencialmente uma situação de fazer experiências", de experimentar as idéias que você tem e fazer escolhas para determinar o produto final.

NÃO esqueça de gravar o resultado!

Vamos então, à estória:

PAI DO MATO



A Mata da Poaia, no município de Barra do Bugres, é ainda um relicário florestal e recinto de muitas lendas, por assim dizer, ecológicas, para empregarmos a palavra do momento. Embora a sua exploração date do século passado até nossos dias, ela não foi tão devastadora e naquela região ainda se encontram muitas manchas de vegetação compacta e fértil, para nosso gáudio e o dos defensores do meio ambiente.

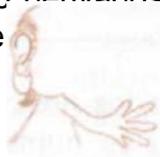
Os seus mitos e credices são derivados dessa natureza, no sentido de de uma radical derrubada, alertada por um pequeno acendrado civismo. É mais fácil e vantajoso cremar tudo, ou dilapidar, para que a madeira nos devolva uma riqueza imediata, que conservar nossas matas pela beleza estética e pelos eflúvios benéficos do ar purificado que irá refazer a força dos pulmões de uma população remota, ou num próximo futuro.

Foi nessa terra edênica que apareceu o Pai do Mato. Entidade fabulosa, metade gente, metade bicho, oculta-se entre

o cipóal intrincado que enlaça as árvores seculares. Talvez possua olhos de lince, porque está sempre atento aos acontecimentos da floresta.

A fera que danifica a planta, os pássaros que são veículos de plantas daninhas, as serpentes que inoculam o seu vírus para causar dano, enfim. Até quando há indício de tempestade, o Pai do Mato sai sacudindo as árvores, uma por uma, para testar as que resistirão ao vendaval. Procura proteger as mais tenras e frágeis, castigando também impiedosamente o homem que pratica uma derrubada inconsciente.

Extraída do livro "Cuiabá-Roteiro das Lendas", de DUNGA RODRIGUES. Cuiabá: UFMT, 1984.



Descoberta e Prazer



Vamos experimentar os diferentes **timbres** (as sonoridades específicas) dos utensílios e diferentes objetos de que podemos dispor?

Esta é uma pesquisa sonora que deve ser feita com muita seriedade. Procure em casa, na rua e na escola materiais que possam fornecer sons interessantes ao serem movidos ou se provocarmos movimento através de atrito. A cozinha é um depósito rico de materiais sonoros. Mas não é só lá que iremos encontrar sons interessantes. Uma simples folha de papel, por exemplo, quantos sons podemos fazer com ela?

Imagine se essa folha fosse você chegando em casa, num horário em que há pessoas dormindo. Você abre o portão, entra e fecha-o, anda rapidamente em direção à porta, abre-a, entra, fecha-a, guarda o chaveiro, tira os sapatos e encaminha-se cuidadosamente para o seu quarto, sem querer fazer barulho para não acordar seus parentes. Mas quando a gente não quer fazer barulho, aí é que as coisas acontecem e os sons ficam gigantescos, não é?

Ah, que pena, parece que você acordou alguém...

Você consegue imaginar esse trajeto todo feito somente com uma folha de papel? Pense como deve ser feito cada som, se realizando movimentos leves, bruscos, rápidos ou lentos, rasgando, amassando, batendo, dobrando, assoprando. Teste e busque sons interessantes com o papel para representar sua idéia.

Faça então a pesquisa sonora. Recolha, pelo menos dez (10) objetos dos quais você pode obter sons interessantes. Repare que, com cada objeto, além de conseguir timbres diferentes, você pode encontrar outras características do som. Mas concentre-se nos timbres. Anote quais são os objetos e como você extraiu os sons que considerou interessantes.

Em outro momento discuta com colegas sobre as pesquisas que vocês realizaram e verifiquem se exploraram objetos em comum ou se cada um selecionou dez objetos diferentes. Observem se as maneiras de produzir os sons também têm similaridades ou diferenças.

Vocês podem completar a pesquisa, classificando os objetos de acordo com categorias eleitas por vocês (conforme o tipo de som, ou o material com que é feito o objeto, ou a maneira de se extrair som dele. etc.) e depois, organizando-os de acordo com essas categorias.

E então? Quantas e quais categorias vocês elegeram?

Como foi essa experiência?



As crianças chegam à escola cheias de curiosidade, de energia, de vontade. Elas adoram explorar os sons, fazer ritmos e dançar, cantar e jogar. Cabe aos professores fazer com que este potencial se desenvolva, com som, com música,

criando, inovando, fazendo, refazendo, sempre observando como a aprendizagem está se desenvolvendo, cuidando para não propor atividades passageiras e sem relevância para o conhecimento musical das crianças.

Desde pequenas elas se interessam muito pelos sons, exploram objetos, verificando as suas possibilidades sonoras, imitam os sons de máquinas e de animais, adoram fazer panelas, latas ou qualquer outra coisa, de tambor. Por isso, é importante aproveitar a pouca idade da criança para explorar ao máximo suas possibilidades auditiva, expressiva e criativa, sem no entanto, impor-lhe o cansaço de um ensino acima das capacidades de atenção, compreensão e motivação. Durante as primeiras séries, deve-se promover a transição gradual para o desenvolvimento intelectual da criança através de muita ação musical. O processo, a compreensão e a estruturação dos conceitos musicais numa sociedade dinâmica, que supervaloriza o visual e o tátil-ficarão facilitados, justamente, por se situar num período no qual a criança, ainda está aberta para todo tipo de aprendizagem, sem tantos bloqueios adquiridos com a cultura.



Agora, vamos fazer um **instrumento** de um só tipo de material, de garrafas (ou vidros)? Você já deve saber fazer, mas se nunca fez, preste a atenção para colecionar garrafas ou vidros iguais.

Pela pesquisa do início, você deve ter percebido que o formato, o tipo de material, a forma como exploramos o objeto, tudo influencia na obtenção de sons diferentes, não é?

Arrume cinco, seis ou mais garrafas e coloque um pouco de água em cada uma,

variando a quantidade do líquido (a mais ou a menos) de uma para a outra. Faça com que a última garrafa seja o fim de uma seqüência **ascendente** (do som mais grave para o som mais agudo) ou **descendente** (do som mais agudo para o som mais grave). Esta mudança de **alturas** será possível conforme a quantidade de água colocada, a menos ou a mais do que a contida nas garrafas anteriores.

Quanto mais água você coloca, mais o som fica _____

Quanto menos água você coloca, mais o som fica _____

Descubra um objeto com o qual você possa percutir (bater) nas garrafas (como se fosse uma baqueta) e extraia sons interessantes delas. Você pode, também, fazer som assoprando ou amarrando as garrafas pelo gargalo, deixando-as suspensas.

Se os materiais são os mesmos e você está fazendo os sons nas garrafas da mesma maneira, o quê está diferenciando os sons agora? O que muda no som, ainda é o **timbre**?

Tente explicar este fenômeno sonoro.



Pesquisadoras como TEMMERMAN (2000), SANTIAGO e NASCIMENTO (1996) e BEYER (1996) apontam que crianças na educação infantil respondem favoravelmente ao envolvimento para com todas as atividades musicais propostas, gostando de cantar e dançar, preferindo atividades práticas e de exploração dos sons. SANTIAGO, NASCIMENTO e BEYER também criticam o ensino de música na educação infantil no Brasil, por haver

descaso para as questões bio-psicológicas, específicas da idade, além de uma forte tendência para o adestramento.

TEMMERMAN ressalta que as respostas das pesquisas indicam que as crianças pequenas, ao fazerem outro tipo de atividades, gostam de ouvir música. Elas, também, preferem explorar instrumentos. Em contraste, as crianças expressam reações negativas para atividades desinteressantes para a idade, que não têm variedade, não têm ação, e onde o nível de volume de som não dá prazer. A autora lembra que as crianças aprendem mais, e mais rapidamente, nos primeiros anos do que em outras épocas de suas vidas. Seus estudos chamam a atenção para a relação entre uma má experiência musical nos primeiros anos e as atitudes musicais falhas do adulto, reafirmando que "educadores musicais deveriam não esquecer que música na primeira infância necessita ser prazerosa". (TEMMERMAN, 2000, p. 53)

O que as pesquisadoras observam em seus estudos nos faz chamar a atenção para o fato de que, embora crianças pequenas respondam favoravelmente, com envolvimento em todas as atividades musicais, certamente, haverá, com a elevação da idade, diminuição do interesse e concentração de preferências para certos tipos de atividades. Com isso, devemos ter em mente que, se não se pode dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos nos primeiros anos da criança, pela quase inexistência destes em escolas de educação infantil, que, pelo menos, se garanta essa formação nos primeiros anos do ensino fundamental aproveitando-se, ainda, a época de maior facilidade para o aprendizado musical.



Tente reproduzir os sons de BAM BA LA LÃO, tocando-os no conjunto de garrafas. Se você não conhece a música, ela está gravada no CD, na faixa 6, cantada por uma professora.



Repare que você terá para cada garrafa um som, o que corresponde ao que chamamos de nota (um nome dado ao som de acordo com a sua altura). Então, se você tem seis garrafas com quantidades de água diferentes, poderá obter seis sons, conseqüentemente, seis **notas** (mesmo que não saiba exatamente os nomes delas).

Quando ouvir a música e tentar reproduzi-la no seu instrumento, poderá ter algumas dificuldades porque os sons da voz gravada e os do instrumento de garrafas podem não ser exatamente os mesmos, não soarem na mesma **altura**. Mesmo assim, tente verificar se é possível reproduzir os sons de Bam ba la lãõ.

Se você conseguir, responda:

O que você fez para conseguir sons no instrumento de garrafas que pudessem transmitir os sons necessários para a execução de Bam ba la lãõ?

Quantas garrafas, ou melhor, quantos sons de alturas diferentes, quantas notas, sem contar com as repetições, você precisou utilizar para esta execução?



Formação de Conceitos

Você já deve ter feito o instrumento de garrafas, mas se não fez ainda, comece colecionando garrafas iguais porque tudo influencia na produção dos sons. Vamos experimentar os diferentes sons das garrafas (os diferentes **timbres**) testando também um outro **parâmetro** (uma outra qualidade).

Arrume seis ou mais garrafas em seqüência e coloque um pouco de água em cada uma, variando a quantidade de água de uma para a outra, fazendo com que a última garrafa seja o fim da série **ascendente** ou **descendente** (da que tem mais água até chegar na garrafa que tem menos água, ou vice-versa). Faça uma baqueta de madeira para extrair sons das garrafas. Você pode, também, amarrar as garrafas pelo gargalo num tripé, deixando-as suspensas ou extrair som delas assoprando.

Se os materiais são os mesmos e você está tirando os sons das garrafas da mesma maneira, a diferença entre os sons agora está no parâmetro **altura** de cada som. Explore esses sons de diferentes alturas, brinque com eles, toque à vontade.

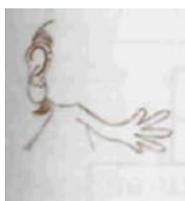
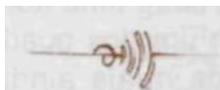
Assim como para ingressar na escolarização é necessário que a criança tenha adquirido certas noções fundamentais da vida que lhe proporcionem melhores condições de aprendizado, para o ensino de música são imprescindíveis a descoberta, a exploração e a vivência que forneçam ao aluno o conhecimento de um certo repertório de sons e de elaborações. Existem compreensões musicais que podem ser facilitadas, percepções confusas que

podem ser esclarecidas desde que se oportunize uma educação musical criativa, que atribua significado às informações, para posteriormente, elaborá-las com a autonomia da compreensão. É tarefa da escola estender o campo da experiência musical do aluno, oferecendo-lhe, também, meios que diferenciem os contextos sonoros e suas relações nas situações histórico-sociais.

Tratando-se do alargamento das bases cognitivas e afetivas, certamente, ter-se-á o crescimento das reações individuais das crianças para a música e para a vida. O crescimento se estabelece quando há um aumento de definições e de complexidade nas elaborações mentais, afetivas e psicomotoras do aluno em relação à música. Muito embora, os indivíduos possam sofrer essa mudança naturalmente, através de um processo de amadurecimento, muitas questões musicais passarão despercebidas, sem precisão auditiva, por falta de uma atenção especialmente despertada para esses fenômenos. Provavelmente, na maioria das situações, o crescimento musical não encontrará campo para ter continuidade se não houver elementos que o impulsionem. Embora o assunto seja alvo de muitas pesquisas, é muito difícil delimitar onde as experiências musicais provocam o crescimento. Mas é evidente que somente elas podem proporcioná-lo, havendo uma relação direta entre a qualidade dessas experiências e o desenvolvimento do indivíduo.

Todos os seres humanos têm um certo potencial para a música-aquilo que muitos autores chamam de inteligência musical-e, quando pequenos, podem apresentar bom desempenho e demonstrar esta tendência, que poderá ser ainda maior se possuírem exemplos e ambientes

favoráveis. As pesquisas (SOUZA 1992, BEYER 1989, ZIMMERMAN 1971), no entanto, têm demonstrado que o crescimento pode ser sujeito a uma certa estagnação devido aos fatores sociais, e, principalmente, aos fatores educativos, que coíbem o alargamento das experiências.



Reproduza em seu instrumento de garrafas os sons do trecho da brincadeira infantil HAVIA UMA BARATA da faixa 6 do CD.

Tratam-se de timbres diferentes-da voz e das garrafas. Além dessa particularidade, os sons do conjunto de garrafas têm a possibilidade de serem emitidos em alturas diferentes, tal como a voz.

Quando você toca HAVIA UMA BARATA, as **alturas** do instrumento são exatamente as mesmas que as da gravação?

Pode ser que sim; então ótimo!! Mas creio que os sons não soem exatamente iguais. Isto decorre de vários fatores, além de o seu instrumento de garrafas ter sido "afinado" livremente com água, sem seguir nenhuma norma preestabelecida. Provavelmente, o único critério usado foi o da sua audição, a qual, dependendo de sua vivência musical, pode estar mais ou menos adaptada aos sistemas usados por nossa cultura musical, de influência européia.

Esta é uma oportunidade para você treinar seu ouvido, tentando fazer a **afinação** das garrafas com sons equivalentes aos da brincadeira infantil HAVIA UMA BARATA, quando são cantados os nomes de cinco notas (cinco alturas): dó, ré, mi, fá e sol.

Veja bem: você pode, mas não precisa,

afinar os sons exatamente iguais. Você só precisa obter relações entre os sons emitidos pelas garrafas equivalentes às relações existentes entre os sons da voz, de forma que as seqüências de **notas** sejam correspondentes. As notas dó, ré, mi, fá e sol que você toca podem não soar iguais ao dó, ré, mi, fá e sol da voz, mas são perfeitamente entendidas como tais. Isto porque as relações mantidas entre as notas continuam sendo as mesmas. A estas relações chamamos de **intervalos**.

É por causa dessa possibilidade de se guardar as relações, entre os sons que vários cantores e instrumentistas cantam ou tocam a mesma música em **tons** diferentes. Uns mais graves, outros mais agudos, mas a música permanece com suas relações intervalares intatas.

Assim, é conservando os mesmos intervalos, que se pode executar a mesma música sempre. Se os intervalos não forem mantidos, não poderemos identificar a música.

Se você pode tocar uma canção nas garrafas e reconhecer qual canção está executando, fazendo com que outras pessoas, através das alturas tocadas, também a reconheçam, tudo bem. Este é um excelente sinal a respeito do treinamento de sua audição de intervalos!



A escola é o local onde deliberadamente se faz um empreendimento educativo com a responsabilidade de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura. (FORQUIM, 1993). Tratando-se de conhecimento sistematizado, proporcionado pela escola, as experiências musicais têm que incluir a realização de descrições verbais sobre os fenômenos e um processo de notação. Mas, para que estes aspectos

sejam efetivados, a elaboração dos conceitos deve estar concretizada. Como nos lembra MARTINS,

uma dificuldade é a diferenciação entre a existência do conceito e o domínio de um vocabulário para expressar o conceito. [...] Em música, isto tem implicações sérias e desastrosas que caracterizam uma prática generalizada enquanto tentativa de explicar a percepção a partir do conceito, e não a partir da própria percepção. (MARTINS, 1995, p. 19)

Tal questão coloca a dificuldade da apreensão dos fenômenos sonoros em sua total compreensão, vinculada a uma denominação e a sua descrição verbal. Ocorre que o conceito musical é a capacidade de operar internamente com os sons e outros elementos formadores da música, colocando-os na respectiva ordem, qualificando-os e indicando-lhes categorias, movimentando-os e dando-lhes a forma que completa o pensamento musical. Este processo é bem diferente de descrever ou formular um conceito, no sentido que estamos acostumados a entender, a partir de palavras que se apresentam externas e quase sempre distanciadas da compreensão. Por isso, neste fascículo vimos tentando apontar todas as operações do pensamento musical, dando ênfase às ações, buscando fazer a relação destas com as denominações convencionadas pelo conhecimento sistematizado. São as ações que favorecem a formulação dos conceitos, a construção do pensamento musical.

Se as ações são efetivadas com garantia de apreensão, traçar descrições bem delineadas dos fenômenos musicais vai depender, então, do uso da linguagem, o que, muitas vezes, não tem a mesma proporção de profundidade do que ocorre no pensamento musical. Por esta razão, é bom reter as palavras específicas conforme vai-se compreendendo as ações musicais e seus mecanismos correspondentes.

Nesta unidade, há denominações específicas, que, ao longo do fascículo, ora

são acrescentadas, ora são repetidas. É necessário desenvolver o hábito de revisitá-las todas as vezes que aparecerem, buscando-as na Localização dos Termos ou no Glossário, pois isto ajudará muito na sua aprendizagem.

Escreva cada uma dessas palavras específicas em um dos quadros abaixo e certifique-se de quais ainda não foram entendidas.

Anote, em seu diário de estudo, quais são estas palavras. Tente refazer as atividades propostas nesta unidade e verifique como ficou sua compreensão após a reformulação das ações.

Procure na Localização dos Termos as unidades que contém as palavras as quais você acredita não ter a compreensão dos conceitos. Estude essas unidades.

Caso, após o estudo dessas unidades, ainda persistam problemas, escreva-me apontando-os, que serão providenciadas atividades específicas para suas dúvidas.

Idéias Musicais e Registro

"Música é algo que soa. Se não há som, não é música" (SHAFER, 1991, p. 307).

Pense um pouco sobre essa afirmação e escreva suas reflexões.

Por que será que SHAFER faz essa afirmação tão categórica?

A afirmação parece óbvia, mas, na verdade, ela se refere à concepção de muitas pessoas, que pensam que saber ler uma partitura significa saber música. Para essas pessoas saber ler música parece uma habilidade fenomenal que, quando vencida, significa a apreensão do conhecimento musical. No entanto, aprender a ler música é um processo que envolve certa dificuldade, mas corresponde, apenas, a um de tantos quesitos para quem deseja aprofundar sua formação musical.

A NOTAÇÃO MUSICAL

Notação é o registro escrito da produção sonora, que se materializa em uma partitura, um texto gráfico que serve para indicar, mesmo que parcialmente, quais são os sons que fazem a música, bem como, as dimensões destes, o movimento, a dinâmica e as demais proposições do compositor. Uma notação sempre será somente visual, a não ser que se considere o resultado da decodificação, que é a produção sonora que ela representa.

Por isso, a afirmação de SHAFER é importante, pois a prática musical só existe

quando o som, seu principal elemento, se apresenta, sendo a notação, um recurso valioso, somente. Ela auxilia muito na execução, mas não é imprescindível para que se possa cantar ou tocar algum instrumento. Os fatores principais da existência da notação estão nas possibilidades de registro, de comunicação e de estudo da música, aproximando o interprete e o ouvinte de sua concepção.

COMO SE FAZ A NOTAÇÃO

Durante todo o nosso trajeto, temos tentado proporcionar a aprendizagem musical através da ação. Já houve a oportunidade de realização de notações em outras unidades, fato que provavelmente, já lhe deu alguma idéia de como se faz a notação. Como estamos especificamente tratando deste assunto aqui, tentemos compreender fazendo os exercícios.



Escute a faixa 4 do CD, que contém uma pequena **composição** de um grupo de pré-adolescentes de Cuiabá, CUÍCA.

A peça é feita com diferentes instrumentos, voz, (aguda e grave), flauta, colheres de metal, colher de pau, batida da mão no caderno e pandeiro e é composta de três partes. Ouça varias vezes a peça inteira, tentando perceber a realização de cada **instrumento**, o seu papel na composição, as repetições, as partes diferentes, o início e a terminação de cada parte.

Quando estiver bem familiarizado(a) com a peça, percebendo bem o seu conteúdo, procure a partitura da composição dos jovens de Cuiabá, que está na página 59. Antes de ouvir a peça acompanhando-a com a partitura, leia a notação gráfica que você tem em mãos e tente decodificá-la, compreendendo-a de acordo com os sinais que você está visualizando e com a memorização que tem da composição. Procure não ter que buscar a ajuda da audição nesta etapa. A audição que você usará será a da memória, portanto, uma audição interior que você fará ao 1er a peça.

Logo após, coloque a gravação para ser tocada e acompanhe-a atentamente, com a leitura da peça. Repita quantas vezes achar necessário. O mais importante é a relação que você fará entre os sons e os gráficos apresentados.

Escreva sobre esta experiência.

Você entendeu como foi feita a partitura da composição?

CARACTERÍSTICAS DA NOTAÇÃO

A notação, normalmente, é feita com sinais gráficos que representam uma ou mais particularidades daquilo que se quer comunicar com os sons. Estas particularidades podem estar num plano linear, horizontal, somente, ou virem representadas num plano simultâneo, vertical. Em outras palavras, quando se refere somente a "linha" de um instrumento "enxerga-se" um movimento horizontal. Quando se referem a todos os instrumentos que fazem parte de uma música, "enxerga-se" um movimento vertical. Os sinais gráficos podem ser considerados da mesma

forma, ou não, por todos que os compreendem e são encontrados em vários tipos de notação; mas todos encaixam-se em uma ou outra característica da notação, definindo-a objetiva ou mais subjetivamente.

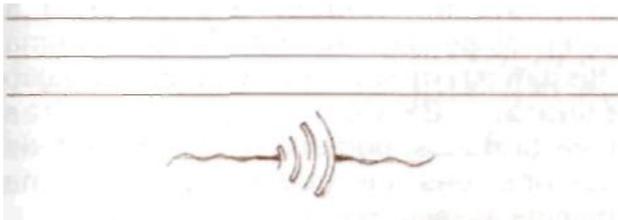
Um exemplo de notação que se ocupa de símbolos, com uma representação muito precisa, é a notação tradicional de música. Mas a notação não necessita ter sempre a característica simbólica da notação tradicional, isto é, ser bastante objetiva e representar as disposições musicais necessárias, através de registros designados por convenção. Ela pode ser mais espontânea, com uma representação gráfica que apresente várias possibilidades de leitura e de escrita musical. Neste caso, a notação é mais subjetiva. Sua eficácia, como meio de divulgação da música é questionável, pois seus resultados não equivalem quando é lida por pessoas diferentes.

FINALIDADES DA NOTAÇÃO

Além da função de comunicar como é uma música a outras pessoas, a notação é o recurso mais eficiente para a sistematização da música. Assim como para se conhecer melhor um texto verbal o seu registro escrito é fundamental, com o texto musical acontece a mesma coisa.

O registro escrito permite uma observação mais cuidadosa da música porque ele é espacial, não temporal. Ele possibilita a detenção em alguma parte ou elemento, a repetição do que se achar necessário, além de uma reflexão analítica da obra.

Você acha importante que um educador saiba ler e escrever música de alguma forma? Por quê?



Agora, componha duas pequenas produções sonoras para serem grafadas por você com as características descritas abaixo. As bases para essas composições, aqui sugeridas, são somente idéias norteadoras para as suas produções sonoras. Mas o conteúdo é você quem decide.

Ao grafar você deve somente registrar os sons de cada produção. Lembre-se: textos verbais descritivos não devem ser usados. A composição deve falar por si mesma. Textos só devem ser considerados se fizerem parte das composições enquanto elemento sonoro constituinte, se for necessária uma narração ou se houver a necessidade de uma lista explicativa (bula) dos sinais gráficos usados na notação da composição.

Para que você tenha uma idéia mais clara do que está sendo pedido, verifique a composição AMANHECER, usada como exemplo.



ição 1

Instrumentos: sons feitos com a boca e um instrumento que produza sons de chocalho.

Você pode fazer um chocalho colocando grãos em uma lata de refrigerante ou num frasco de iogurte. Experimente os sons de diferentes grãos (arroz, milho, feijão, até pedrinhas, quem sabe), testando a quantidade que oferece melhor qualidade de som. Lembre-se, é o tipo de material que mais influencia no timbre do instrumento.

Após definido o conteúdo de seu

chocalho, feche o recipiente com fita adesiva de papel.

Pronto, você já pode tocar.

Base para a composição: "faz calor e o tempo começa a mudar. Uma grande chuva está sendo anunciada".

Composição 2

Instrumentos: um apito, um par de pratos (você deve pesquisar os sons das tampas em sua cozinha e escolher aquelas que produzem sons mais atraentes), um par de clavas (você pode fazer um par cerrando um cabo de vassoura em dois pedaços iguais de aproximadamente 20 cm. cada).

Perceba que você tem um instrumento de sopro, um de metal e outro de madeira, sem **altura** definida. Então pode explorar bastante essas características diferentes, os **timbres** dos três instrumentos em sua produção.

Base para a composição: "os sons desenvolvem-se separados ou juntos, sempre dialogando com o silêncio-eles dão lugar para as **pausas**".

Apesar da elaboração do registro escrito, a notação das suas duas composições, é bom ter também um registro gravado das duas produções sonoras.



Você gostou da experiência?

Qual foi a produção que mais lhe agradou?

Em relação a última composição,

Integração nas Atividades

Por natureza, o som está relacionado com o movimento, com a ação. Para que haja som sabemos que é preciso agitação das moléculas de ar provocadas por uma ação-um corpo que se movimenta. As sensações dessa movimentação chegarão a quaisquer ouvidos, sejam de um homem ou de um animal, como sensações físicas, apenas. O que faz esses sons transformarem-se em música é a nossa mente, a nossa capacidade de imaginar, criar, organizar e representar. Os sons organizados como música chegam aos nossos ouvidos através de uma escuta sensível, existente em todos os humanos, e adquirem significado.

Na escola, a escuta sensível da música deve ser incentivada, mas fatores como compreensão e conhecimento devem ser, sobretudo, cultivados. Além dos benefícios pessoais que estes fatores podem proporcionar, há a preservação e a divulgação dos saberes legitimados pelas culturas musicais. Desta forma, pode-se valorizar todas as manifestações musicais, oriundas dos mais diferentes contextos culturais, e ampliar a cultura viva do cotidiano, em suas diversas formas de manifestar conhecimento.

Linguagem, música, outras linguagens da arte e temas relacionados com sexualidade, racismo, religião e tantos outros, existem nas culturas, no fazer cotidiano das sociedades. Inseridas em vivências que podem, ou não, ser vistas isoladamente, em construções gerais que as envolvem numa rede de diferentes conhecimentos, estas áreas, muitas vezes, completam-se quando tratadas conjuntamente. Aqui, a reflexão se abre para demonstrar a característica global da escola na formação geral dos alunos. Existe uma relevância nos conhecimentos sistematizados, mas não se pode perder o

acompanhamento das formas de como a cultura se transforma.

Abordar, de alguma maneira, conhecimentos diferentes que integrem a interpretação e re-interpretação do ser e do estar em sociedade é não distanciar os alunos do todo, não isolá-los, e possibilitar a eles um entendimento mais relacionado com a vida. No entanto, a adoção de uma postura de integração das linguagens ou de uma abordagem que perpassasse também temas da formação ética ou de necessidades sociais, não pode constringer o conhecimento específico de cada campo. O conhecimento é a essência e a razão maior da instituição educativa, o que significa ser ele o elemento diferenciador na formação do cidadão de nossos dias.

Se ele não se apresenta de forma consistente e duradoura, então, não se justifica uma atividade em que se pretendam fazer cortes temáticos ou integrarem-se áreas diferentes, só para proporcionar uma simples realização. No caso específico da arte, encontramos múltiplos exemplos do fracasso da educação artística, justamente porque ela não esteve apoiada no âmago do conhecimento de cada uma das linguagens.

Pense nisso: É preferível pautarmos naquilo que se possa agir com segurança, certos de estarmos participando do desenvolvimento do aluno, do que apoiarmos-nos em atividades amplas, superficiais, esvaziadas de sentido, que não extrapolam o âmbito das experiências sensíveis.

Ouçã a faixa 8 do CD, a modinha
MINHATERRA, do



folclore cearense, prestando muita atenção para as frases, que nesta canção são muito fáceis de perceber, pelos dois elementos, letra e

música. Observe nas frases os momentos em que se deve respirar. Assim que você tiver aprendido a música, cante junto com a gravação, sem descuidar da respiração no momento adequado.

Um conselho importante é que você não tente cantar, logo de início, junto com o CD. Ouça primeiro, aprenda ouvindo (por imitação) e, então, cante. Estando com a música memorizada, cante sem a ajuda da gravação. Depois disso você pode anotar a letra da música.



Ouçã a faixa 9 do CD. Nela você acompanha ao violão (play-back) para a modinha, sem o **solo** da cantora, para que, desta vez, você possa fazê-lo. Grave esta experiência, ouça-a e analise o resultado. Com esse tipo de acompanhamento, você pode gravar quantas vezes quiser. Aproveite!

Segundo MÁRIO DE ANDRADE (1989) a modinha é um gênero da cantiga popular urbana vinda de Portugal. A origem da palavra modinha vem de moda, ou mote, que ficou sendo usada no diminutivo, como uma forma carinhosa de referência. Este canto de salão, lírico e sentimental, era musicado com versos anônimos ou de poetas famosos e se estabeleceu definitivamente a partir de meados do século XVIII, tornando-se, aos poucos, uma autêntica canção brasileira. Para o autor,

manifestações como o samba-canção são modinhas na essência. Os seresteiros foram afastando-se da modinha e substituindo-a pelo samba-canção, "que é uma modinha nova, mas canção lírica, apenas com uma rítmica fixa de samba". (ANDRADE, 1989, p. 348)

Que compositor brasileiro de nossos tempos (contemporâneo) fez uma canção com o título Modinha?

Sugestão para trabalho posterior:



Você pode organizar um estudo mais aprofundado sobre a modinha. O conhecimento deve se ampliar para outras áreas, caracterizando uma visão geral do contexto, proporcionada pela pesquisa. Nesta, você pode verificar o contexto histórico-social que envolveu a modinha numa determinada época, os tipos de textos usados, os instrumentos, os costumes das localidades onde ela se difundiu, assim como tantas outras questões que podem orientar suas buscas.

Você terá dados para subsidiar a representação da modinha num ambiente estilizado. Com a ajuda de colegas especialistas em outras áreas, a representação pode envolver cenário, vestimentas, gestual e tantos outros elementos plásticos e sonoros, desde que pautados no conhecimento, adquirido com a pesquisa, ou próprio de cada linguagem específica, orientada adequadamente.

Modelo do Professor e Transmissão de Conhecimento

Ouçã a faixa 6 do CD e preste atenção nas falas e cantos de professores. Observe que algumas **tonalidades** são graves e outras, mais confortáveis para as crianças.

Você pode ensaiar junto com a gravação (acompanhando os tons mais confortáveis para as crianças) e depois treinar sua escuta interior.



Coloque uma das músicas para ser tocada. Cantando com a gravação, em algum momento diminua todo o volume do aparelho e continue a cantar. Depois, aumente o volume, verificando o encontro das duas execuções - a sua e a da gravação. Observe se você estava com a marcação ordenada do movimento sonoro, no mesmo andamento quando ouviu novamente a gravação. Note, também, se você estava mantendo a **afinação** no **tom** correspondente. O tom que é entendido por muitos como sinônimo de tonalidade é uma forma de organizar uma comunidade de sons obedecendo às definições de uma nota líder que centraliza toda a experiência.

Você também pode retirar todo o volume do aparelho, no mesmo instante que passa a cantar internamente a música (na cabeça, somente; procure não mover os lábios). No exato momento em que você voltar a cantar com a voz, aumente o volume do aparelho. Como da vez anterior, ouça todos os detalhes deste momento de retorno à exteriorização dos sons, anote se você estava no andamento certo e se mantinha a afinação.

Repita este exercício com outras músicas.



Nós, educadores, temos consciência de nosso papel perante a formação dos alunos e estamos constantemente nos empenhando em melhorar nossa conduta. No entanto, temos de reconhecer que, mesmo possuindo uma auto reflexão rigorosa, nossa postura ainda demonstra alguns ranços ou descuidos prejudiciais ao fazer pedagógico.



Você poderia apontar alguns comportamentos do professor que podem não ser recomendáveis para a educação musical das crianças?

Nesta unidade vamos tratar apenas de três posturas, bastante negativas.

- Professores, na maioria dos casos, quando realizam atividades de música, fazem discriminações entre os alunos que se destacam e os demais.

O professor está sempre reforçando a idéia, já ultrapassada, de que existem dons inatos especiais para a música e prioriza a participação do aluno mais habilidoso. Além de deixar clara a sua preferência individual, rotulando como uma deficiência a ausência de capacidades musicais destacáveis, o professor demonstra outro equívoco, desta vez, em relação a escola.

Em nosso país, a escola é um tipo de instituição educativa, criada para oferecer a todos certos saberes e experiências, vinculados ao trabalho e à

prática social. Portanto, é menos importante respaldar-se em idéias românticas sobre a origem dos talentos, ocupando-se de casos específicos, do que oferecer o acesso ao conhecimento e a oportunidade de certas vivências com igualdade de condições.

Como você pode verificar, em Ação e Compreensão, atualmente, as teorias mais divulgadas, que fundamentam a aquisição do conhecimento em música, pautam-se num enfoque de interação entre a pessoa e a música. Essas Teorias do Desenvolvimento Musical têm sua origem nos princípios de Jean Piaget, mas foram construídas com diferentes abordagens; todas tendo em comum a idéia de que o ser humano desenvolve suas capacidades musicais em estágios, através do tempo, dependendo do tipo de experiências das quais pode usufruir.

Baseando-nos nestes estudos, podemos ter certeza de que todos os seres humanos possuem potencial para a experiência musical, alguns com capacidades especiais mais desenvolvidas do que outros, mas todos com condições de expandir sua sensibilidade para a música. Por isso, devemos ter muito cuidado para não rotular pessoas e fazer certas afirmações infundadas, tais como: "você não tem jeito prá isso"; "fulano tem o dom da música".

- Professores esquecem-se de que os modelos que oferecem para os alunos são referências, sendo assim, seus procedimentos devem refletir uma qualidade educativa.

Geralmente, por causa do excesso de barulho, o professor ministra sua aula gritando, incentivando, com isso, as crianças a gritarem também. Quando ensina uma música nova ou canta com a turma, realiza tudo em tons muito graves e desconfortáveis. Nos dias de comemoração, então, esses problemas são todos reunidos. Grita-se, canta-se grave, canta-se para quase ninguém conseguir ouvir, e mesmo

assim, o corpo docente continua achando bom que as crianças façam apresentações musicais.

Com essas atitudes, o professor fornece um modelo de vez que descaracteriza a natureza da voz infantil. Esta observação não quer dizer que, se o professor for um homem, ele tenha que cantar como as crianças. Há muitas maneiras de fazer com que as crianças, que tentam imitá-lo, entendam que o sexo masculino adulto possui certas características vocais, e, que elas, não tendo o mesmo equipamento físico, devem obter o resultado musical cantando normalmente, com suas vozes mais agudas.

O que chama a atenção aqui é o descuido total da voz da criança por parte dos professores, homens e mulheres. Se há prejuízo do aluno, é bom repensar as formas que apresentam o canto e cuidar para não oferecer modelos impróprios. Conservar esse instrumento tão importante, que é a voz infantil, extrapola a questão musical, refletindo, acima de tudo, a auto representação do professor. É bom ler e refletir sobre a recomendação de LINO:

Um bom começo é o professor ficar atento à sua própria expressão musical, ao uso de seu corpo na sala de aula, à maneira como se movimenta, como respira, como fala, como canta, como articula as palavras, como anda, como se comunica com seus alunos. Prestar atenção a suas ações e à forma como estas discursam-sem fala direta-sempre que respondem às necessidades e manifestações da turma. Não podemos esquecer que somos um equipamento audiovisual e, como tal, estamos comunicando todo o tempo. (LINO, 1999, p. 69)

- Professores presumem que na escola, com tantos problemas da conjuntura política, social e econômica, não se tenha espaço para a educação musical, muito menos para um processo pedagógico orientado em música.

A escola tem demonstrado que é uma instituição problemática e que apresenta

questões complexas para serem resolvidas. Mesmo sabendo que estes problemas são bem diferentes de uma região ou de um estado para outro, em geral, podemos verificar que esta situação traz desconforto para o professor. Podemos observar, também que ele reflete isso em suas ações e no seu discurso, principalmente com referência ao ensino da arte.

Se o professor possui a crença de que para fazer educação de qualidade é preciso ter todos os problemas resolvidos anteriormente, é possível que tenha uma das seguintes reações. Ou defende que arte, no caso, música, não é essencial, portanto, não é necessária para uma escola com tantas outras prioridades-o que é pouco provável-ou ele tem formas de ação que reafirmam a situação instável da escola. Isto é, as representações que o professor tem sobre o ensino de arte e de música são projeções das condições históricas desta atividade no sistema educacional, e o professor, com isso, não se dá conta de que, indiretamente, está perpetuando um processo de alienação sobre o que é aparente e o que está escondido na sua prática.

Com isso, o fazer musical acontece descomprometido, não só pela pouca formação específica, mas, sobretudo, pela mentalidade equivocada que vê a música na escola de forma diferenciada das outras áreas de conhecimento, não merecendo atenção pedagógica.

Trabalhar com matemática, geografia ou outra área qualquer, pressupõe, tanto o conhecimento da área, como também, o saber tomar decisões a respeito de sua seleção e de como e porque organizá-lo. Em música, as coisas acontecem da mesma forma; para que as ações sejam caracterizadas como próprias da instituição escolar, há de se ter uma forma de fazer que, por outro lado, é uma forma de conhecer.



Neste caso LINO dá duas sugestões importantes:

Atenção!

1. Não faça paródias de músicas, isto é, não invente uma letra diferente para a mesma música. Vá a luta, procure e dê músicas diferentes a seus alunos. Seria o mesmo caso de você contar a mesma história todos os dias para as crianças, **pobrríssimo!** [grifo nosso]

2. Faça com que as crianças vivenciem músicas que não foram compostas especialmente para elas. Com isso, quero dizer que o repertório infantil deve ser ampliado através da execução e audição de músicas em diferentes línguas, estilos e compositores. Não devemos apenas procurar músicas infantis que falem diretamente na linguagem infantil, e sim cantar com elas um sambinha da velha guarda, resgatando e descobrindo uma forma específica do fazer musical; um Lupicínio Rodrigues, uma música da década de 20, um Rock, um Caetano, um Tom Jobim, e tantos, tantos outros. (LINO, 1999, p. 89)

Esta forma de fazer seleção de música para a escola pressupõe a aceitação e o respeito por todo tipo de música. As músicas de outras culturas e a chamada música erudita, por serem exemplos de práticas sociais, que muito têm a oferecer para o conhecimento escolar do indivíduo, devem ser incluídas na formação das crianças desde o início de sua escolarização.



Na faixa 10 do CD você pode encontrar uma pequena demonstração de uma professora ensinando uma parte da música para sua turma. Preste atenção na tonalidade confortável, no jeito de sua voz, na forma como ela oferece o modelo para seus alunos, como mantém a afinação

(como mantêm as alturas dos sons e as relações entre eles).



Logo após, na faixa 11, você poderá escutar a música inteira-BONECO DE CERA, da compositora Alda de Oliveira, interpretada pelo mesmo grupo de alunos. Preste atenção na tonalidade confortável da canção, composta para três vozes. Repare o canto da voz mais **aguda** (a primeira, no uso comum conhecida como a mais fina), o da voz média (a segunda, do meio) e o da voz mais grave (a terceira, no uso comum conhecida como a mais grossa). Observe a emissão das vozes, como você percebe a respiração das crianças, o som mais agudo que elas cantam e o mais grave.

Há sons diferentes nesta música?

De que consiste essa diferença?

Ouçã novamente e acompanhe a música marcando o **pulso**. Sinta o **ritmo** ressaltado pelas três vozes da frase rítmica do final. Elas cantam da mesma forma bem forte enfatizando o término da música, alternando canto com a percussão corporal (cera, x feira, cera, x feira x).

Repita esta frase rítmica somente falada alternando voz e palmas. Depois, substitua as palavras por batidas corporais alternando com batidas na mesa (percutindo na mesa).

Você pode exercitar junto com um(a) colega. Um(a) faz a frase rítmica do final da música e o(a) outro(a) marca o pulso. Depois troquem as partes.

Produção Sonora e Música

Procure ouvir a gravação da música sul africana "Abantwana Basethempeleni" - faixa 10 do CD "South African Legends" - que está na biblioteca do Nead de seu Pólo.

"Abantwana Basethempeleni" é interpretada pelo grupo "Ladysmith Black Mambazo", um dos mais famosos conjuntos sul-africanos, internacionalmente conhecido a partir do prêmio recebido no Grammy, fazendo parte de um álbum de Paul Simon.

O estilo de execução do grupo "Ladysmith Black Mambazo", a capella (canto sem acompanhamento instrumental) é chamado iscathamiya-uma palavra Zulu que significa andar levemente. A letra desta música é:

"Há pequenos, crianças temerosas a Deus vivendo no templo.

Elas não têm dores, elas são protegidas pelo Rei e estão enviando sua mensagem para todos colocarem sua confiança em Deus.'

Por "Abantwana Basethempeleni" ser oriunda de um contexto cultural diferente do seu, concentre-se em sua audição, mesmo que seu gosto não lhe dê muito interesse para ouvir.

Pense no que faz essa música ser diferente.

Além da letra, que é cantada em língua diferente, você pode verificar o instrumento usado, a maneira de cantar, a combinação entre as vozes, a seqüência sonora que dá uma forma para a música, as repetições muito importantes na música africana, se há um **motivo** que se destaca na composição, etc. A respeito das repetições, ouça a insistência das vozes em trechos repetidos que o **coro** realiza; são

os **ostinatos** presentes na música inteira.

Qual é o elemento musical que mais chama a sua atenção em "Abantwana Basethempeleni"?

Em suas anotações, coloque o título da música, seus dados e depois anote quais são os aspectos diferentes que você percebeu. Os aspectos comuns à música que você está acostumado(a) a ouvir, também, devem ser anotados.

É bom discutir com colegas sobre os resultados que vocês apontaram em suas audições. Preste atenção aos pontos comuns e aos dados que não foram percebidos por você. Quais são os pontos comuns em suas escutas?



A palavra "música" não é um termo universal e o ato de vivenciá-la, tal como nós a entendemos, não tem a mesma perspectiva em todos os cantos do mundo. Como atividade humana, costumamos dizer que uma produção sonora deliberada, envolvendo a experiência auditiva é chamada de música. Mas o fenômeno musical não depende somente do que é ouvido; em muitas manifestações envolve fala, imagens, sinais, movimentos corporais ou questões relacionadas com determinadas situações típicas. Tudo vai

depende do momento em que a música soa, do grupo cultural que a envolve e a aceita, da intenção dos indivíduos que a realizam, dos meios usados para expressá-la, situações estas, que delinearão, também, as formas de percepção musical, conseqüentemente, aquilo que se considera como música.



Você já havia pensado nisso?

Sempre que uma criança faz alguns sons num tambor, ou em outro instrumento qualquer, ou alguém canta alguns sons diferentes dizemos que se está fazendo música. Levando em conta as considerações feitas acima, talvez disséssemos que não, que essas manifestações sonoras não são música. Afinal, não basta ter sons reunidos para podermos chamar uma realização sonora de música. É isso mesmo. Não podemos simplificar tudo e sair afirmando que qualquer coisa que se expresse, principalmente através dos sons, é música. Por outro lado, devemos considerar que, para uma música ser reconhecida por um grupo, ter validade num determinado tempo e espaço, através de determinados meios, precisa ter existência concreta, precisa ser uma produção, totalmente sonora, ou não, expressa em toda a sua capacidade de existir, reunindo, sons simultâneos e/ou sucessivos, ela precisa ser experimentada e ouvida.

Agora, provavelmente, você se perguntará como pode distinguir as duas situações: quando temos música ou não. Realmente, esta é uma situação um pouco difícil de ser respondida. Usando as palavras do etnomusicólogo inglês, JOHN BLACKING, tentar definir a compreensão musical por um só aspecto, considerando-o um empreendimento singular humano, torna-se tendencioso, pois "uma definição geral de música é problemática"

(BLACKING, 1990, p. 70). O autor explica que, sons considerados como música por uns são oriundos de diferentes processos, muitos dos quais, não estritamente musicais para outros. Os efeitos da música, também, são diferentes para diferentes pessoas.

Desta forma, poderá ser considerada música uma atividade em que são ressaltados os grupos culturais os quais diferenciam e integram tipos determinados de produção e organização sonora e a capacidade humana para organizar os sons. Pensar na capacidade humana para produzir e organizar sons que são entendidos como música não é observar somente as questões individuais, subjetivas de quem a produz ou através dela se destaca. Mesmo reconhecendo que fatores genéticos individuais podem influenciar um processo, qualquer dimensão da existência da música depende da aprendizagem. A capacidade humana está nos caminhos decididos pelos indivíduos para organizar e gerar este ou aquele produto musical, de acordo com aquilo que já aprenderam, caminhos estes, que dão uma estrutura ao que é chamado de música.

Já para uma atividade ser considerada música deve haver o seu reconhecimento pela cultura que a produz. O conteúdo cultural, nem sempre, mas na maioria das vezes, influencia e até determina o produto concebido, influenciando no conjunto de significados que uma determinada produção sonora exerce nas pessoas. Em qualquer cultura, a criança tem contato com produções sonoras, por que não dizer, canções, desde o ventre de sua mãe. A partir deste contato ela adquirirá meios de explorar seu potencial musical, que se desenvolverá de acordo com os estímulos recebidos e a influência educativa de aspectos particulares da cultura.

As idéias e os sentimentos, julgamentos e percepções gerados pela produção sonora, durante um estado de

contemplação, formarão aquilo que, nas culturas de influência européia, chama-se de experiência estética. Música, então, é uma produção sonora, envolvida pelas dimensões estética e cultural que dão forma a sua existência.



Refleta um pouco sobre o texto e responda se há a possibilidade de todas as produções sonoras serem objeto de experiência estética. Por quê?

Para saber mais, leia os textos:

MARTINS, Raimundo. Pensamento e Inteligência Musical: as duas faces do discurso. *ART*, Salvador, n. 022, p. 133-141, 1995.

SETTI, Kilza. Teorização do Conhecimento em Música. *ART*, Salvador, n. 018, p. 121-131, 1991.

Sons e Escuta



Ouvir atentamente os sons que estão a nossa volta é muito importante. Mesmo quando dormimos, nós ouvimos constantemente. É como diz o compositor canadense, R. MURRAY SCHAFER (1991), não possuímos pálpebras nos ouvidos; porém deixamos escapar sons importantes, ou então, sons desnecessários nos dominam, e isso não é culpa de nossos ouvidos!

SCHAFER chama a atenção para a evidência de diferentes maneiras de ouvir, individualmente e em grupo. Mas há caminhos que podem nos auxiliar a ouvir de maneira mais eficaz.

E essa é uma das principais tarefas do professor. Melhorar as formas de audição e conscientizar os alunos para que ouçam os sons à sua volta, mas, com atenção e de forma muito crítica. Principalmente nas cidades, com o aumento dos níveis sonoros provocados pelos ambientes, com um número crescente de pessoas e de máquinas, que ajudam no trabalho, no lazer e no lar, a tendência é, também, aumentar os níveis de sons das músicas, das falas e de todas as nossas atividades.

A escola é um bom exemplo para observarmos o emaranhado sonoro, que tem se tornado cada vez mais barulhento, às vezes, insuportável, onde cada um grita mais que o outro, bate mais forte, como se fosse uma interminável final de competição.

Porém, estamos esquecendo de que há, nessa barulheira toda, um grande perigo para nossa saúde. O cidadão moderno deve crescer sabendo se opor ao barulho exagerado, ruídos que podem levá-lo até a

perda completa da audição. Ele só se sensibilizará para este perigo se aprender a ouvir.

SCHAFER criou um projeto ao qual denominou *SoundScape*. Em português chamamos de paisagem sonora, ou seja, o ambiente externo e interno que nos acompanha, no caso o ambiente acústico (do som) que nos envolve.

Enquanto se elabora este texto, por exemplo, pode-se ouvir um martelo que bate muito longe e com grande teimosia. Não dá para deixar de notar a rua ruidosa com diferentes sons de motores de carros, ônibus, motocicletas e até uma sirene, provavelmente de uma viatura do Corpo de Bombeiros, que mostra toda a sua aflição. Ouvem-se vozes de homens conversando no andar de baixo, e alguma coisa metálica ruidosamente a cair no pátio do prédio. E, de repente, um som da porta que bateu!

O vento fresco que entra pela janela carrega o barulho do roçar das folhas da árvore mais próxima. Escreve-se, e a cada palavra, os pequenos sons produzidos pelo atrito do grafite com o papel se fazem presentes. Quando se para, rapidamente, para refazer o pensamento, sente-se que, sem querer, suspira-se fundo, e ao mudar de posição, descruzando as pernas, o corpo produziu uns barulhos secos, estalos acompanhados pelo ranger da mesa que foi sacudida neste momento. Lá dentro, a geladeira com seu ruído insistente e suave contrasta com os bem-te-vis que cantam por perto, sem regularidade. Ao longe, muitos outros passarinhos parecem acompanhar a geladeira...

Este momento é assim, mas se continuar a descrever os sons que fazem parte da paisagem sonora deste momento,

difícilmente se consegue parar, porque, a cada momento, a cada hora, a cada período do dia os sons modificam-se. Mas existem paisagens sonoras, que são comuns ou parecidas, e há aquelas que permanecem em um período do ano ou modificam-se conforme a cultura ou de acordo com os avanços tecnológicos.

Pare um pouco e reflita sobre isso...



Você já havia parado para pensar sobre os sons que nos rodeiam?

Há algum som em sua cidade que

Dê exemplo de sons de uma paisagem sonora típica de sua cidade.

você gostaria de preservar? Qual? Por quê?

Detenha-se um pouco na sua paisagem sonora deste momento. ANOTE. Anote, se não você esquece!

Compare as suas anotações com essa que foi descrita há pouco, no momento em que se escrevia este texto. Há algum som em comum nessas descrições?

Quais dos sons que você anotou da sua paisagem sonora que estavam em movimento, ou seja, que passaram por você, modificando-se conforme a posição?

Quais os sons que você provocou com os seus movimentos?

Há sons que estão estacionários porque os objetos ou seres que os produziram também estão?

Vamos chamar os objetos ou seres que produzem sons de **fontes sonoras**.

Agora, faça uma lista e divida os sons que você ouviu em categorias. Você pode começar de acordo com a fonte sonora, por exemplo. Se o som foi produzido pela natureza, se direta ou indiretamente produzido pelos seres humanos, voluntária ou involuntariamente, ou produzido por uma máquina ou objeto (neste caso, os objetos podem soar de acordo com a intenção do homem; talvez, a máquina, não).

Veja bem: existem situações em que ficamos em dúvida porque um som pode estar ligado a duas ou mais categorias. Você terá de decidir onde classificá-los. Pense primeiro naquilo que produziu o som, depois, na situação que levou aquele som a ser produzido. Pode pensar de outra forma, também. O importante é manter o mesmo critério para a organização nas categorias em todos os casos.

Para facilitar o seu trabalho fizemos, como exemplo, a nossa lista de fontes sonoras, com a descrição dos sons, citados anteriormente, que está depois da tabela reservada para a sua lista. Se precisar, faça mais linhas para a sua lista. O resto é com você!

Sons ouvidos e fontes sonoras	Origem da fonte sonora

Sons ouvidos e fontes sonoras	Origem da fonte sonora
Martelo que bate	Objeto
Rua ruidosa	Ser humano, indireta e diretamente, voluntário, máquinas e objetos
Motores de carros	Máquinas
Ônibus	Máquinas
Motocicletas	Máquinas
Sirene	Máquinas
Vozes de homens conversando	Ser humano, voluntário
Coisa metálica que cai	Objeto
Porta que bate	Objeto
Vento fresco	Natureza
Folhas da árvore movidas pelo vento	Natureza
Atrito do grafite com o papel	Objetos
Suspiro	Ser humano, diretamente e voluntário
Barulhos ao descruzar a perna	Ser humano, diretamente e involuntário
Estalos do corpo	Ser humano, diretamente e involuntário
Ranger da mesa	Objeto
Ruído da geladeira	Máquina
Bem-te-vis cantando	Natureza
Passarinhos	Natureza



Qual foi o som mais **forte** que você ouviu e anotou em sua lista?

Qual foi o som mais desagradável?

Qual foi o mais fraco?

Houve em algum momento sons que soaram juntos? Quais foram suas fontes sonoras?

Quais foram os dois sons mais interessantes que você ouviu e anotou?

Agora, escreva uma estória usando os sons de sua lista. Se o som foi forte, na estória

Voz, Corpo e Movimento

Refleta sobre as condições e maneiras de uso da sua voz. Verifique esses aspectos em sua história de vida. Tente lembrar as vezes mais marcantes em que você cantou, como você começou a cantar, quem lhe ensinou, se havia alguém que cantava e destacava-se na família, vizinhança ou no grupo de amigos, se havia vozes atraentes ou repelentes, se sua mãe cantava para você nos seus primeiros anos, como os outros reagiam quando você cantava ou produzia sons vocais, que tipo de música você preferia cantar e por quê, como você falava e fala com pessoas queridas, como você utiliza a voz em sala de aula e com alguns alunos em particular, se era assim no início de sua carreira ou não.

Estas e tantas outras questões podem ser lembradas e refletidas.

Faça, por escrito, um pequeno relatório sobre esta lembrança do uso da voz. Nesta etapa, você deverá fazer uma descrição resumida, apresentando aquilo que chamou mais a atenção, elegendo alguns focos que julga importantes para uma posterior análise. Por fim, tente refletir sobre esses pontos que selecionou. Guarde essas idéias e tente, no final do estudo desta unidade, verificar se há alguma relação, explicação ou confirmação de suas reflexões.



Voz

Podemos considerar que a primeira manifestação vocal do bebê é o seu choro, quando nasce. A partir daí, observando, imitando, expressando seus sentimentos e experimentando, a criança começa a aprender a usar sua voz, cada vez com mais

eficácia. Depois de um certo tempo de vida, a criança começa a perder certos bons hábitos vocais. Sua espontaneidade começa a ser reprimida pelos julgamentos externos e seu comportamento transforma-se, levando em consideração o meio em que vive.

Com isso, muita coisa boa na produção vocal e musical é deixada de lado, quando não é perdida completamente. A voz, sendo um instrumento natural do ser humano, não deveria ser prejudicada. Ao contrário, deveria ser cultivada para que todas as pessoas falassem bem, fizessem sons ou cantassem sem esforço, podendo comunicar-se de forma saudável e expressar-se com a melhor qualidade possível.



Você pode dar um exemplo de situação em que o comportamento vocal sofre interferências do meio?

Respiração

A respiração é um dos elementos que se modificam nas pessoas com o passar do tempo e de suas experiências. Sendo um elemento essencial para a emissão vocal falada ou cantada ela é um aspecto que deve ser cuidado pelo professor, que fala e canta, portanto, que realiza o modelo para a emissão vocal de seus alunos.

No estudo da técnica vocal, há vários tipos de respiração, mas aqui vamos lembrar que, quando inspiramos, algumas costelas se movem dando espaço para o ar se expandir nos pulmões. Durante a expiração, elas se recolhem. O mesmo acontece com o diafragma, ele faz um movimento para baixo, ampliando o espaço

disponível para a entrada do ar, elevando-se quando expiramos.

Para ter uma respiração consciente é bom exercitar, para que os movimentos fiquem automáticos. Preste a atenção: tenha uma postura correta e descontraída sempre e, sobretudo, observe os músculos envolvidos na respiração. A inspiração deve ser feita pelo nariz, com a boca fechada e a garganta bem aberta. A expiração deve ser feita pela boca. Faça isso sempre com atenção!

Deitado(a) de costas em superfície plana, você poderá observar bem melhor os movimentos da sua respiração. Coloque as mãos no ventre para sentir como tudo acontece. Você percebe como está respirando e quais são os músculos que se movimentam ao respirar?

A seguir estão alguns exercícios muito comuns para quem exercita respiração, mas antes, **leia os textos:**

MELLO, Cilene Leite de. *A Fisiologia da Voz*. Trabalho apresentado para o Curso de Pedagogia em Primavera do Leste. Cuiabá, 1999.

MELLO, Cilene Leite de. *A Voz Infantil*. Trabalho apresentado para o Curso de Pedagogia em Primavera do Leste. Cuiabá, 1999.

Em pé, relaxado(a) mas com boa postura. Comece expirando. Inspire (sempre observando se as costelas e o diafragma estão fornecendo espaço para a entrada do ar) e solte o ar vagarosamente por um fiozinho, como se houvesse um canudinho fininho em sua boca. Você deve deixar o ar sair como num filete. Repita algumas vezes este exercício.

Conseguindo um certo domínio, você pode reter a inspiração por um tempo, an-

tes de começar a expirar (contando até 2, depois até 3, até 4, quanto puder, sempre gradativamente). Conte mentalmente e não fique tenso(a) enquanto prende a respiração. Lembre-se, comece um exercício sempre expirando.

Você pode também soltar o ar em tempos lentos, prendendo a respiração, mas não inspirando, entre um tempo e outro. NÃO exceda a quantidade de ar inspirada, pode fazer-lhe mal.

Além de fazer estes exercícios continuamente, você deve observar-se mais. Preste atenção em como respira, observe como fala, se de maneira rápida ou lenta, ou afobada, atropelando a respiração, ou se muito **grave** (com a voz, no uso comum denominada grossa). Note que há tantas outras características que sua voz apresenta. Se ela está grave ou rouca por uma situação não muito natural, como uma determinada postura vocal em sala de aula ou por causa de fumo, é bom refletir bem sobre o assunto e considerar a sua saúde vocal, preocupando-se com esse instrumento valioso que tem consigo.

Corpo e Movimento

Música envolve sons que são provenientes do movimento; este, configura-se como ritmo, por ter uma organização no tempo. Música, por estar relacionada com a vinculação recíproca entre som e ritmo, é inseparável do movimento, estando muito ligada à ação corporal, que é o seu principal elemento gerador.

Toda experiência musical, seja cantada, tocada, ouvida, dançada, lembrada ou criada, nesta perspectiva, emana de um corpo que recupera do mais íntimo do ser os pensamentos e sentimentos que se concretizam em movimento expressivo.

Para a criança este jogo de relações mutuas é muito natural; ele pode ser expandido a partir de suas movimentações

e realizações musicais espontâneas e estimular sua sensibilidade. A criança que encontra um ambiente favorável para esses acontecimentos vividos, certamente, tem um desenvolvimento geral maior e prepara-se mais adequadamente para uma manifestação da música que tem vida em seu interior.

Ao contrário, se sua educação não lhe favorece uma experiência expressiva na música, a vinculação de seu íntimo com o corpo pode sofrer um enrijecimento indesejável. O corpo, que nasce com uma predisposição para movimentar-se, explorar o espaço e situar-se expressivamente nele, pode, então, gradativamente, endurecer a expressão pessoal que se reflete na música existente no âmago de seu ser.



Ouçá a faixa 14 do CD-LOUVA A DEUS-que é uma música de Milton Nascimento e Fernando Brant, apresentada numa roupagem nova pelo arranjo de Pablo Trindade-Roballo.



Ouçá várias vezes e observe como os elementos constituintes da música (sons e seu ritmo, linguagem verbal, as combinação entre eles, a forma, o instrumento, a construção das vozes, quase sempre juntas, no mesmo desenho melódico e rítmico) se expressam. Pense em como o corpo participa desta produção sonora e reflita sobre a sua importância na realização musical.

Embora a música não seja dançante, movimente-se enquanto a ouve, tentando soltar-se, ao máximo, destituir-se de pensamentos ou do raciocínio. Deixe-se levar pelo que está ouvindo. Depois, reflita sobre como sentiu-se nesta experiência e escreva sobre ela.

Ouçá novamente, marcando o **pulso** da música.

Agora, faça para a música um acompanhamento rítmico em **ostinato** (um motivo rítmico, um fragmento sonoro percutido, por exemplo, que se repete por toda a peça).

Não esqueça de rever suas anotações, feitas no início desta unidade, e refletir novamente. Faça uma síntese dessas reflexões e em seguida relacione-a com o que estudou no texto.

ATENÇÃO: A prática constante do controle respiratório, se bem feita, só lhe trará benefícios.

"O ser humano vale aquilo que vale sua forma de respirar".
(EHRENFRIED, 1991, p. 17)

COMPOSIÇÃO: CUÍÇA

(Autores: Alunos da E.E.F. M. "André Avelino Ribeiro")
Orientadora: CmP Client LeHe de Mello

Legenda:



- Pandeiro



- Batida da mão na capa do caderno (capa de plástico)



- Colher de pau (percussão com o cabo) Contra o assento da cadeira.



- Duas colheres de metal (uma batendo contra a outra)



■ Flauta (tocada sem uma nota definida)



- Voz aguda

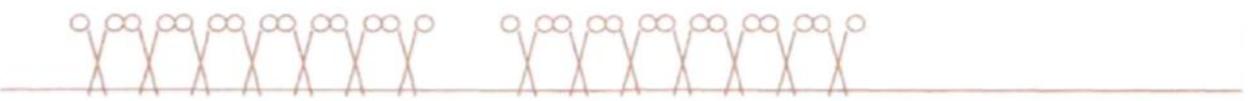
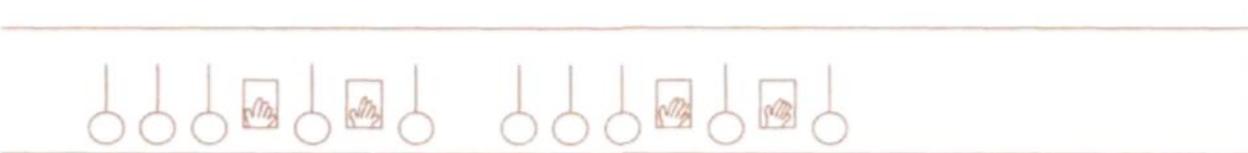


- Voz grave

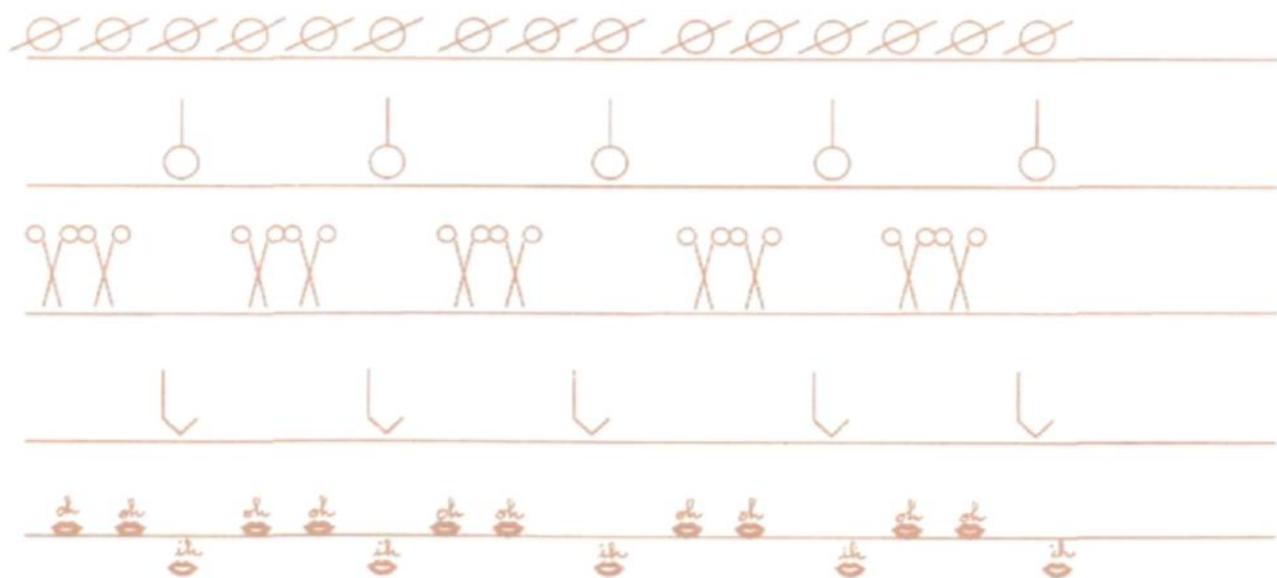
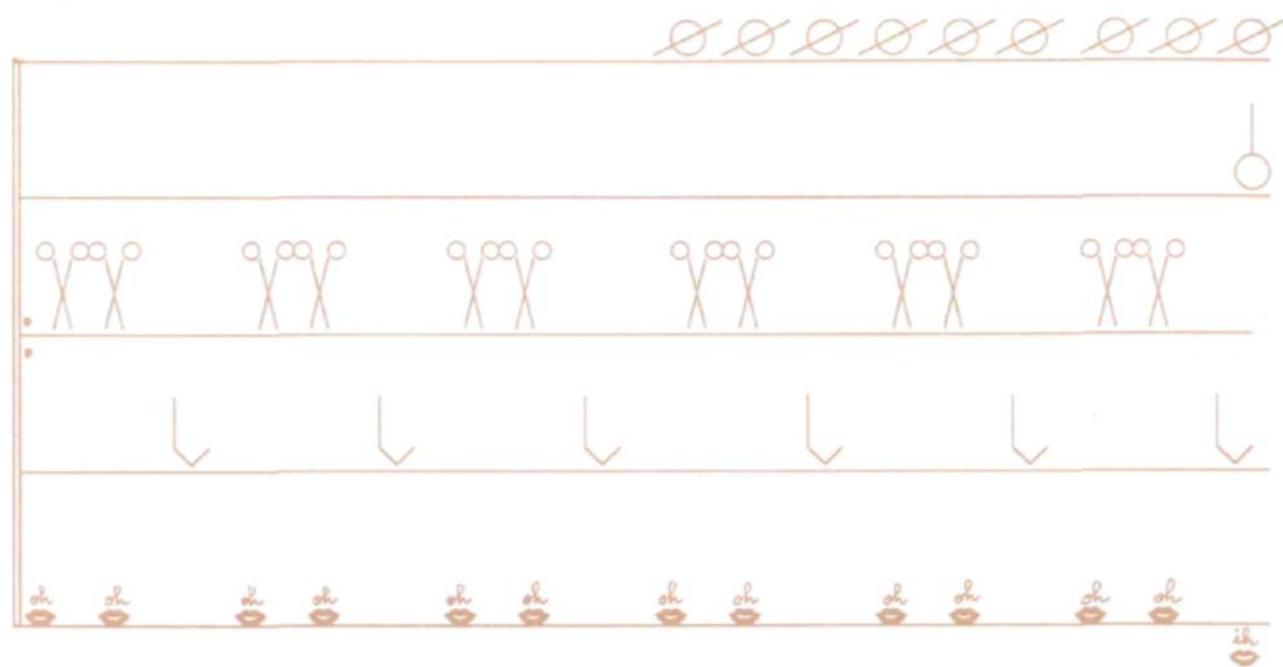
Ritmo:



Handwritten musical notation on a staff, showing a sequence of rhythmic symbols corresponding to the legend: pandeiro, hand hitting book cover, wooden spoon, metal spoons, flute, high voice, and low voice.



Ritmo



Handwriting practice for musical notation. The first section consists of four staves. The top staff contains rhythmic symbols: a single slash, two slashes, a single slash, two slashes, a single slash, two slashes, and a single slash. The second staff contains circles with vertical lines extending upwards. The third staff contains pairs of vertical lines extending downwards from a common point. The fourth staff contains L-shaped symbols. A vertical bar line is positioned after the seventh measure. To the right of the bar line, the notation continues with a single slash, a wavy line, and another single slash, with the label 'F (3n) F' above it. A second vertical bar line is positioned after the eighth measure, with the label 'F (3n) F' above it.

Handwriting practice for musical notation. The first staff contains circles with vertical lines extending upwards. Some circles are filled with a hand icon. The second, third, and fourth staves are empty.

Handwriting practice for musical notation. The first staff contains a series of overlapping loops. The second staff contains circles with vertical lines extending upwards, some filled with a hand icon. The third staff contains pairs of vertical lines extending downwards from a common point.

This handwriting practice sheet is divided into two main sections. The top section contains three rows of exercises on a four-line grid. The first row features three groups of cursive loops. The second row shows vertical lines with circles at the base, some containing a hand icon. The third row consists of vertical lines with two circles at the base, some containing a hand icon. Below these are three downward-pointing arrows. The bottom section is separated by two diagonal slashes (//) and contains three rows of exercises. The first row includes cursive loops, a zig-zag pattern labeled 'F (54) F', and a single vertical line labeled '(seco)'. The second row shows vertical lines with circles and hand icons, and a zig-zag pattern. The third row features downward-pointing arrows and a zig-zag pattern. In the bottom right corner, there are two small drawings of lips and the initials 'ih'.

Glossário

AFINAÇÃO - a identificação dos sons, conforme suas alturas, que corresponda a uma localização adequada num relacionamento sonoro.

AGUDO - Som com alta freqüência, que no uso comum é entendido como fino.

ALTURA - uma das qualidades do som na qual é determinada com exatidão a freqüência da vibração do mesmo.

ALTURAS - referência que se faz aos sons quando se diz sobre suas freqüências.

ANDAMENTO - velocidade dada à música.

ASCENDENTE - movimento realizado de um som mais grave em direção a outro mais agudo.

COMPOSIÇÃO - Obra musical elaborada em um processo do mesmo nome que se constitui após um planejamento e verificação do seu conteúdo.

CORO - Conjunto de cantores, o qual pode ser formado somente com um tipo de voz ou com vozes mistas (masculinas e femininas).

DESCENDENTE - movimento realizado de um som mais agudo em direção a outro mais grave.

DURAÇÃO - uma das qualidades do som a qual caracteriza o tempo de vibração deste som.

FONTES SONORAS - objetos ou seres dos quais são produzidos os sons.

FORMA - o modo adotado para estruturar uma música que contém determinadas características, mais ou menos fixas, para conferir os limites daquela maneira de organizar o conteúdo sonoro.

FORTE - som executado com grande intensidade, com vigor.

FORTÍSSIMO - som executado com grandíssima intensidade, vigoroso.

GRAVE - som com baixa freqüência, que no uso comum é entendido como grosso.

IMPROVISACÃO - Realização musical elaborada em um processo do mesmo nome que constitui-se pela execução espontânea, com planejamento mas sem possibilidade de verificação do conteúdo.

INSTRUMENTO(S) - qualquer fonte sonora usada com a intenção de fazer música.

INTENSIDADE - uma das qualidades do som que indica o grau maior ou menor de amplitude do mesmo.

INTERVALO - relação entre dois sons que mantém uma distância determinada entre suas alturas.

MOTIVO - uma pequeníssima idéia no ritmo, na melodia ou na harmonia que adquire uma identidade numa música.

NOTAS - nomes dados aos sons de acordo com suas alturas. São conhecidas 7 notas que funcionam como matrizes para a identificação das alturas: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si.

OSTINATO - motivo melódico, harmônico ou rítmico que se repete persistentemente.

PARÂMETRO - qualidade do som Em música, consideram-se quatro parâmetros: altura, intensidade, timbre e duração.

PAUSA - nome que se dá à duração do silêncio na música.

PIANO - termo italiano que indica que a execução de um som deve ser feita com pouca intensidade, com suavidade.

PULSO - batimento com variação regular, encontrado no decorrer da música, de origem européia, que determina o tempo de impulso e de ataque dos sons.

REGIÃO - localização dos sons dentro de uma seqüência ordenada de todos os sons audíveis que são definíveis.

REGIÃO AGUDA - localização dos sons com alta freqüência dentro de uma seqüência ordenada de sons.

REGIÃO GRAVE - localização dos sons com baixa freqüência dentro de uma seqüência ordenada de sons.

REGIÃO MÉDIA - localização dos sons com freqüência intermediária entre sons graves e agudos dentro de uma seqüência ordenada de sons.

RITMO - movimentação dos sons que constitui o equilíbrio temporal da música.

RONDO - forma musical em que um mesmo trecho é intercalado com partes diferentes, sempre sendo revisitado.

SOLO - trecho, com destaque na música, destinado a um instrumento qualquer para que seja executado sozinho ou com acompanhamento.

TEMA - idéia musical que desencadeia o desenvolvimento de uma peça.

TIMBRE - uma das qualidades do som que lhe dá uma característica particular específica, tornando possível a distinção dos sons de instrumentos diferentes.

TIMBRES - referência que se faz aos instrumentos quando se diz sobre as características particulares dos seus sons.

TOM / TONS - forma(s) de organizar uma comunidade de sons centralizada na liderança de uma nota.

TONALIDADE - muitas vezes entendida como sinônimo de tom, é a organização de uma música que compreende todos os tons nela presentes.

Referências Bibliográficas

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Criatividade*. Brasília: EdUnB, 1995.
- ANDRADE, Mário de. Modinha. *Dicionário Musical Brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: M. Cultura; São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros da USP/ EDUSR p. 347-349.
- ARROYO, Margarete. *Processos Cognitivos e Estilos Musicais: Fundamentos para uma Educação Musical Intercultural*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado) CPG Música, UFRGS.
- BEYER, Esther S. W. *A abordagem cognitiva em música. Uma crítica ao ensino de música a partir da teoria de Piaget*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado) CPG Educação, UFRGS.
- BEYER, Esther S. W. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 3, ano 3, p. 9-16, junho, 1996. .
- BEYER, Esther S. W. Fazer ou Entender Música? In: BEYER, Esther, org. *Idéias para a educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- BLACKING, John. Music in children's Cognitive and Affective Development: Problems posed by Ethnomusicological Research. In: *Music and Child Development*. (1987 Denver Conference). *Proceedings*. St. Louis: The Biology of Making, 1, 1990. p. 68-78.
- BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: *Arte*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. p. 19-35.
- BUNARD, Pamela. Examining experiential differences between improvisation and the composition in children's music-making. *British Journal of Music Education*. Cambridge, v. 17, n. 3, p. 227-246, November 2000.
- CAMPELL, Mark Robin. Musical Learning and the Development of Psychological Processes in Perception and Cognition. *Bulletin of Council for Research in Music Education*. Urbana, n. 107, p. 35-48, winter 1991.
- EHRENFRIED, L. *Da educação do corpo ao equilíbrio do espírito*. Trad: Maria Angela dos Santos. São Paulo: Summus, 1991
- FONTEERRADA, Marisa. A Educação Musical no Brasil. Algumas Considerações. In: II Encontro Anual da ABEM (Maio 1992: Porto Alegre). *Anais*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 1993. p. 69-83.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed. 1993.

- FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Juegos de Manos. 75 rimas y canciones tradicionales con manos y otros gestos*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1996.
- GARDNER, Howard. *Arte, Mente y Cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós, 1987.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente. A teoria das Inteligências Múltiplas*. Trad: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- HARGREAVES, David J., ZIMMERMANN, Marilyn P. *Developmental Theories of Music Learning*. In: COLWELL, R., ed. *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books Hoisel Art, 1992
- HENTSCHKE, Liane. *A Adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical*. In: MARTINS, Raimundo, ed. *Fundamentos da Educação Musical 1*. Porto Alegre: ABEM, maio 1993.
- JEANDOT, Nicole. *Explorando o Universo da Música*. São Paulo: Scipione, 1990.
- LINO, Dulcimarta. *Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah! tocar, também!* In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da, org. *Cor, Som e Movimento-a experiência plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LÜHNING, Angela Elizabeth. *A educação musical e a música de cultura popular*. *ICTUS*, Salvador, n. 1, p. 53-61, dezembro, 1999.
- MARINA, Anna. *Preconceitos atrapalham deficientes auditivos*. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 de abril, 2001.
- MARTINS, Raimundo. *Educação Musical: Conceitos e Preconceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Música /Coordenadoria de Educação Musical, 1985.
- MARTINS, Raimundo. *Pensamento e Inteligência Musical: as duas faces do discurso*. *ART*, Salvador, n. 022, p. 133-141, 1995.
- MELLO, Cilene Leite de. *A Fisiologia da Voz*. Trabalho apresentado para o Curso de Pedagogia em Primavera do Leste. Cuiabá, 1999.
- MELLO, Cilene Leite de. *A Voz Infantil*. Trabalho apresentado para o Curso de Pedagogia em Primavera do Leste. Cuiabá, 1999.
- OLIVEIRA, Alda e HENTSCHKE, Liane. *A Educação Musical no Brasil*. In: HENTSCHKE, Liane, org. *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000. p. 47-64.

- OLIVEIRA, Alda. Transmissão e Geração. *ART*, Salvador n. 018, p. 61-66, agosto, 1991.
- PALHARES, Taís Helena. *O Ensino da Arte-Uma reflexão histórica*. Trabalho apresentado para o Curso de Pedagogia em Primavera do Leste. Cuiabá, 1999.
- PAYNTER, John; ASTON, P. *Sound and Silence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- RODRIGUES, Dunga. *Cuiabá-Roteiro da Lendas*. Cuiabá: EdUFMT, 1985.
- SANTIAGO, Diana; NASCIMENTO, lima. Ensinar 'disposições': o caminho do meio na Educação Musical pré-escolar. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 3, ano 3, p. 17-38, junho, 1996.
- SEABRA, Sergio Cleto. *Como construir instrumentos musicais usando materiais caseiros*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1979.
- SETTI, Kilza. Teorização do Conhecimento em Música. *ART*, Salvador, n. 018, p. 121-131, 1991.
- SHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad: Marisa Fonterrada; Magda Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: EdUnesp. 1991.
- SHAFER, R. Murray. *Sound Education*. Trad.: Marisa Fonterrada. Material para o II Curso "O Ouvido Pensante" no Brasil (fotocópia). Porto Alegre, 1992.
- SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES et ai., org. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: EdUFRGS, 1999.
- SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. Windsor: Nper-Nelson, 1991.
- SWANWICK, Keith. Creativity and Music Education. *ART*, Salvador, n. 019, p. 127-137, 1992.
- TEMMERMAN, Nita. An Investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 17, n.1, March, 2000.
- WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. *Brincando de Música: Experiência de Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.
- ZIMMERMANN, Marilyn. Musical Characteristics of Children. *Music Educators National Conference*. Reston, Virginia, n. 73, p. 4-29, 1971.

Gravações

- NAZARETH, Ernesto et al. *Saracoteando*. Água de Moringa. Rio de Janeiro: Hara Internacional, 1997. Disco Compacto (49'49"): Digital estéreo, s/n.
- NESCHLING, John et al. Os Maias. Orquestra Sinfônica e outros. São Paulo: Som Livre, 2000. Disco compacto (49'21"): digital, estéreo. 2294-2.
- PIAZZOLLA, Astor. *Soul of the Tango*. Yo yo ma. Buenos Aires, Boston e los Angeles: Sony, 1997. Disco Compacto (63'38"): Digital, estéreo. 758.379/2-063122.
- SOUL BROTHERS et ai. South African Legends. Artistas da África do Sul. New York: Potumayo, 2000. Disco compacto (47'47"): digital, estéreo. PUTU 163-2.
- VILLA LOBOS, Heitor e JOBIM, Tom. O Cair da Tarde. Ney Matogrosso. Rio de Janeiro: Estúdio AR, 1997. Disco Compacto (51'21"): digital, estéreo. 536246-2.
- VILLA LOBOS, Heitor et ai. For children. Helen Huang. Hamburg: Teldec, 1996. *Disco compacto* (67'48"): Digital estéreo. 0630-13148-2.

Partituras

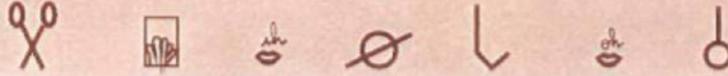
- A LUA. Domínio público. Harmonização de Cássia Virgínia Coelho de Souza. Cópia impressa, 2001.
- MINHA TERRA. Domínio público. Harmonização de Roberto Gnattali. In GNATTALI, Roberto. Apostila apresentada para o Curso de Especialização em Música Brasileira. Cuiabá, 1996.
- NASCIMENTO, Milton e BRANT, Fernando. Louva a Deus. Coro misto, arranjo de Pablo Trindade - Roballo. s/c. cópia do Coral da UFMT impressa, s/d.
- OLIVEIRA, Alda. Boneco de Cera. Coro infantil com acompanhamento de piano. Salvador: impressão da autora, 1979.
- PEIXE, Guerra. Ritual da Perfuração da Orelha. In Série Xavante. Coro misto, 1972. Cuiabá: cópia do Coral da UFMT impressa, 1998.
- PEIXE, Guerra. Canto das Moças. In Série Xavante. Coro misto, 1972. Cuiabá: cópia do Coral da UFMT impressa, 1998.
- TOQUE DA BAHIA, domínio público. Recolhido por Alda de Oliveira. In GAINZA, Violeta. 75 rimas y canciones tradicionales com manos y otros gestos. Buenos Aires. Editorial Guadalupe, 1996.
- VIANA, Hélio Bacelar. Rondo. Piano. Salvador: impressão do autor, 2001.

Localização dos Termos

Afinação - 37, 45.
Aguda - 48.
Altura(s)-34,35,36,37,41. Andamento -
19, 23, 28, 30. Ascendente - 30, 34,
36. Composição -31, 39. Coro - 28,
49. Descendente - 34, 36. Fontes
Sonoras - 53 Forte - 23, 54.
Fortíssimo - 23. Grave- 14,18,20,57.
Improvisação- 14,25. Instrumento(s) -
13, 23, 34, 39. Intensidade-19, 23, 42.
Intervalos - 37. Motivo-14, 19,49.
Notas-30, 35,37. Ostinato(s)-14,49,
58. Parâmetro(s) -12, 28, 32, 36.
Pausa(s)-23, 25, 31,41. Piano-14, 23.
Pulso-19, 25, 48, 58. Região aguda-
18. Região grave-18. Região média-
18, 28. Ritmo - 23,48. Rondo-17.
Solo- 14,44. Temas-12
Timbre(s)-31,33,34,36,41. Tom /Tons
-30, 37,45. Tonalidade(s)- 45.

Anexo IIIA

CD de Exemplos de Composições Realizadas pelos Professores



- | | |
|--|-------------------------------|
| 1-Denise A4 a 2-
Juara 3a | 13-Juina 12a |
| 3-São José do Apuy a | 14-Juina lia |
| 4-Castanheira 3a 5-
Nova Canaã la 6-Juina | 15-Novo Horizonte do Norte 1a |
| 13a 7-Nova Guarita 2a | 16-Terra Nova do Norte 6a |
| 8-Juina 8a 9-Nova
Canaã 2a 10-Juara 12 | 17-Juina 9a |
| 11-Tapurah a 12-Juara
10a | 18-Juina 11b |
| | 19-Novo Horizonte do Norte lb |
| | 20-Juara 3b |
| | 21-Nova Canaã 2b |
| | 22-São José do Apuy b |
| | 23-Tapurah b |
| | 24-Denise A5 |

1 TOQUE DA BAHIA (recolhido por Alda de Oliveira, compilado por Violeta H. de Gainza no livro "Juegos de Manos")

Clóvis Gonçalves de Oliveira - tamborim e caixinha de madeira

2 A LUA (domínio público)
1ª e 2ª voz separadas

3 A LUA (domínio público)
Cássia Virgínia Coelho de Souza - harmonização
Marcela Mangabeira - voz
Tomaz Flaviano da Silva - violão

4 CÚICA (Autores/executantes- alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio André Avelino Ribeiro)
Danillo Barelle Baicere - colher de pau e caderno
Flávia Aparecida S. Santana e
Patrícia Rodrigues da Costa - colheres de metal
Geniele dos Santos Pereira - flauta
Leandra Barros da Silva - pandeiro
Cilene Leite de Mello - regência

5 RONDÓ (Hélio Bacelar Viana)
Cássia Virgínia Coelho de Souza - piano

**6 FALAS E CANTOS DE PROFESSORAS
SERENO, HAVIA UMA BARATA E BAM BA
LA LÃO**
(domínio público)
Alda Alves de Araújo e Hyanna Carli Toledo P. Souza

7 AMANHECER (composição para exemplo)
Cássia Virgínia Coelho de Souza - voz e palmas

8 MINHA TERRA (domínio público)
Roberto Gnattali - harmonização
Marcela Mangabeira - voz
Daniel Ferreira Paula - viola de cocho
Maycow André - violão

9 MINHA TERRA (domínio público)
play-back

10 APRENDENDO O BONECO DE CERA
Alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio André Avelino Ribeiro
Cilene Leite de Mello - professora

11 BONECO DE CERA (Alda de Oliveira)
Coro infanto-juvenil da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio André Avelino Ribeiro
Cilene Leite de Mello - regência
Cássia Virgínia Coelho de Souza - piano

12 RITUAL DA PERFURAÇÃO DA ORELHA
Série Xavante (Guerra Peixe)
Coral da Universidade Federal de Mato Grosso

13 CANTO DAS MOÇAS
Série Xavante (Guerra Peixe)
Coral da Universidade Federal de Mato Grosso

14 LOUVA A DEUS (Milton Nascimento e Fernando Brant)
Coral da Universidade Federal de Mato Grosso
Pablo Trindade Roballo - arranjo

CORAL DA UFMT
André Vilani - preparação vocal
Doril Kolling - regência

Produzido por Sonopress-Rím Indústria e Comércio Fonográfica Ltda. Rua Edgar
Yacônio Santana, 361 - Barra Funda - São Paulo-SP CNPJ 07.582.884/0001-49
Indústria Brasileira

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)