



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

KATIA SIRLENE DE MORAES DUARTE DA SILVA

PROCESSO COMPOSICIONAL DE MICROCANÇÕES CDG
NA ESCOLA BÁSICA:
DO TER APRENDIDO AO QUERER ENSINAR

Salvador
2017

KATIA SIRLENE DE MORAES DUARTE DA SILVA

**PROCESSO COMPOSICIONAL DE MICROCANÇÕES CDG NA
ESCOLA BÁSICA:**

DO TER APRENDIDO AO QUERER ENSINAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção ao grau de Mestre em Música. Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helena de Souza Nunes

Salvador
2017

S586 Silva, Katia Sirlene de Moraes Duarte da

Processo composicional de microcanções CDG na escola básica: do ter aprendido ao querer ensinar /Katia Sirlene de Moraes Duarte da Silva.-- Salvador, 2017.

126 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Helena de Souza Nunes

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música
-- Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2017.

1.Música – Instrução e estudo. 2.Música (Composição). I. Título.

CDD 780.7

KATIA SIRLENE DE MORAES DUARTE DA SILVA

**PROCESSO COMPOSICIONAL DE MICROCANÇÕES CDG NA
ESCOLA BÁSICA:**

DO TER APRENDIDO AO QUERER ENSINAR

Dissertação apresentada como ao Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção ao grau de Mestre em Música. Área de concentração: Educação Musical.

Aprovada em 28 de agosto de 2017.

Helena de Souza Nunes – Orientadora _____
Doutora em Doktor Der Philosophie pelo Universität Dortmund, Alemanha,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ekaterina Konopleva - _____
Doutora em MUSICA (MUSICOLOGIA) pela Academia de Musica da Russia Gnesin, Rússia
Universidade Federal da Bahia

Ernesto Hartmann - _____
Doutor em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Aos

Meus filhos Karen e Renato, por me ensinar o verdadeiro amor, compreensão e dedicação.

Meu pai, minha mãe, “paidraastro”, “mãedrastra” e sogra, pelo exemplo do saber viver.

Meu esposo, amigo e confidente, pela referência musical e todo apoio nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus do meu coração e da minha compreensão. Se for da vontade do Cósmico, está feito!

Aos pais e mães consangüíneos e adquiridos nessa vida.

Aos filhos Karen e Renato, obrigada pelo amor e pela alegria que trazem à minha vida.

Ao meu amor, Renato, pela pessoa maravilhosa que me impulsiona e inspira ao crescimento.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa CDG: Alexandre, Clarissa, Cláudia, Edilson, Jaqueline, Leonardo, Michele, Obadias, Patrick, Rafael e Rodrigo.

Aos meus amados irmãos que vibraram em energias positivas.

À direção do Colégio São Paulo, na pessoa de Pró Socorro, e à minha supervisora pedagógica Bete, que acreditou e abraçou a Proposta.

Às professoras Marta e Maria Clara, por confiarem no trabalho de pesquisa realizado nas turmas, das quais elas foram regentes.

Aos nossos amigos do PROLICENMUS do polo Linhares/ES e de outros polos pelo Brasil, que auxiliaram no processo de aprendizagem colaborativa, em intermináveis e incansáveis discussões presenciais e principalmente EAD.

À Banca, por aceitar contribuir com a pesquisa realizada.

À minha orientadora que tanto admiro por sua garra, determinação e lucidez, obrigada pela generosidade, carinho e credibilidade.

Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. RECOMEÇA.

Cora Coralina

DUARTE, Kátia Sirlene de Moraes. *Processo Composicional de Microcanções CDG na Escola Básica: Do ter aprendido ao querer ensinar*. 128 fl. 2017. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

O objetivo desta investigação foi formular ideias musicopedagógicas subsidiárias à eventual ampliação do método compositivo de Microcanções CDG, originalmente desenvolvido para o contexto de formação de professores, a fim de que ele se torne aplicável também na sala de aula da Escola Básica. Tais ideias passam pela capacidade docente de transferir suas próprias experiências de aprendiz. A metodologia incluiu Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e Pesquisa-Ação com observação direta intensiva, conforme os objetivos específicos a serem alcançados em cada um de seus três capítulos. No primeiro, resgatou-se a literatura referente a processos compositivos de canções escolares, no Brasil, com ênfase no ensino das Microcanções CDG aplicado no PROLICENMUS; no segundo, formulou-se uma proposta de transposição da linguagem destinada aos adultos sobre o processo MC_CDG para uma linguagem infantil destinada à Escola Básica do Ensino Fundamental I; e, no terceiro, extraiu-se, da experiência, aspectos pertinentes ao aprimoramento do desempenho profissional do professor da Escola Básica, na criação de Microcanções CDG em sua sala de aula. A pesquisa indagava pelos saberes necessários ao professor de Música, para que ele fosse capaz de se transformar, de alguém que esteve imerso no processo de composição da MC_CDG no PROLICENMUS como aluno, num formador dessa mesma proposta metodológica. A partir do levantamento e da análise dos dados obtidos durante essa experiência de compor com crianças, concluiu-se que tais saberes pertencem a três naturezas distintas e complementares: musical, tecnológica e pedagógica.

Palavras-Chave: Microcanção CDG; PROLICENMUS; Composição para Escola Básica; Formação de Professores de Música.

DUARTE, Kátia Sirlene de Moraes. *Compositional Process of CDG Microcanções in Elementary School: From have learned to want to teach*. 128 fl. 2017. Master Dissertation – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

The objective of this research was to formulate musical and pedagogical ideas that are subsidiary to the possible extension of the *Microcanções* CDG Composition Method, originally developed for the teacher training context, so that it becomes applicable in the classroom of the Elementary School. Such ideas go through the teacher's ability to transfer their own learner experiences. The methodology included Bibliographic Research, Documentary Research and Research-Action with intensive direct observation, according to the specific objectives to be achieved in each of its three chapters. In the first one, the literature referring to compositional processes of school songs, in Brazil, with emphasis on the teaching of the *Microcanção* CDG applied in PROLICENMUS was brought back; In the second, a proposal was made for transposing the adults' language about the MC_CDG process for a children's language for the Elementary School of Primary Education I; And in the third one, from the experience, aspects pertinent to the improvement of the professional performance of the teacher of the Elementary School were extracted from the creation of *Microcanção* CDG in his classroom. The research investigated the knowledge required by the music teacher, so that he could transform himself, from someone who was immersed in the composing process of MC_CDG in PROLICENMUS as a student, to a formator of this same methodological proposal. From the survey and analysis of the data obtained during this experience of composing with children, it was concluded that such knowledge belong to three distinct and complementary natures: musical, technological and pedagogical.

Keywords: *Microcanção* CDG; PROLICENMUS; Composition for Elementary School; Training of Music Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama dos elementos da Ficha CDG	33
Figura 2 – Roteiro Composicional PROLICENMUS	36
Figura 3 - Tela da Interdisciplina Conjunto Musicais Escolares	43
Figura 4 - Ficha CDG – Atividade Repertório Musicopedagógico – PROLICENMUS	44
Figura 5 - Infográfico das Etapas do Processo Composicional CDG	52
Figura 6 - Mapa Conceitual – turma 4º A- Tema: Salvador: seus nomes nossa história	62
Figura 7 - Mapa Conceitual – turma 4º B- Tema: Mata Atlântica.	62
Figura 8- Feedback por Nuvem de Palavras	66
Figura 9 - Análise de elementos rítmicos turma 4º A	68
Figura 10– Documentos da Releitura e Aplicação da Microcanção_CDG	82

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E PARTITURAS

Tabela 1- Estruturação Curricular do PROLICENMUS	42
Tabela 2 - Síntese dos principais aspectos compositivos	43
Tabela 3 - Nome dos grupos de trabalho	60
Tabela 4 - Temas e Subtemas das Microcanções_CDG	61
Tabela 5 - Planilha de Minutagem - 4ºAno A	77
Tabela 6 - Registro Diário de Bordo em planilha.....	78
Tabela 7 - Aspectos da Ficha CDG e sua manifestação nas etapas.....	84
Tabela 7.b - Aspectos da Ficha CDG com relação aos Eixos Musicais,Tecnológicas e Pedagógicos	94
Gráfico 1 -Feedback das atividades realizadas na Etapa II – Um caminho de ideias	65
Gráfico 2 - Itens Ficha CDG acessados nas Etapas	92
Gráfico 3 - Eixos Musicais, Tecnológicos e Pedagógicos	96
Partitura 1 – Salvador, quem veio?.....	71
Partitura 2 – Mata Atlântica	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AbordMusPed	Abordagem Musico Pedagógica
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDG	Cante e Dance com a Gente
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Ensino a Distância
ECILAC	Encontro da Canção Infantil Latino-Americana e Caribenha
FLADEM	El Foro Latino Americano de Educacion Musical
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
GP_CDG	Grupo de Pesquisa Cante e Dance com a Gente
GTs	Grupos de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa
ISME	International Society for Music Education
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAaV	Musicalização de Adultos através da Voz
MACME	Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares
MC_CDG	Microcanção Cante e Dance com a Gente
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OVA	Objeto Virtual de Aprendizagem
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PIBID	Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLICENMUS	Licenciatura em Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, no Programa Pró-Licenciaturas do MEC
PropMpCDG	Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente
TAS	Teoria de Aprendizagem Significativa
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEs	Unidades de Estudo
UFBA	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
WEA	Warner Music Group

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – COMPOSIÇÃO MUSICAL E ESCOLA BÁSICA	18
1.1 - CONTEXTO	19
1.1.1 - O assunto na Legislação do Ensino de Arte	20
1.1.2 - O que dizem os autores sobre composições escolares	24
1.2 - PROCESSO COMPOSITIVO DE MICROCANÇÕES CDG	29
1.2.1- A Ficha de Análise CDG como Roteiro Compositivo	30
1.2.2- Os Artigos e Dissertações sobre o tema Microcanção CDG	34
1.2.3 - A Composição Escolar no PROLICENMUS	40
CAPITULO II – DA EXPERIÊNCIA À SUA TRANSMISSÃO	45
2.1 – RELEITURA	47
2.1.1 – Fase de Preparação	48
2.1.2 – Material Didático Produzido	51
2.2 – APLICAÇÃO	57
2.2.1- Etapa por Etapa na Escola	58
2.2.2 – Registros e Desenvolvimento das Aulas	75
CAPÍTULO III – O DESABROCHAR	80
3.1 – LEVANTAMENTO DOS DADOS À LUZ DA FICHA CDG	82
3.2 – TRATAMENTO, ANÁLISE E DISCUSSÃO PRELIMINAR DOS DADOS	86
3.3 - DETECÇÃO DE SABERES DOCENTES	96
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	108
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Revisitando arquivos pessoais, contendo as Unidades de Estudo (UEs) do curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS), uma ponta de saudade ecoou dentro do peito. A vivência obtida naqueles quatro anos e meio fez esta pesquisadora perceber o quanto escolhas e tomadas de decisões muitas vezes minúsculas são cruciais e moldam o percurso de uma trajetória inteira. Na época, sem muita consciência de onde estava nem para onde estava indo, oportunidades inusitadas modificaram sua realidade de vida. Não é pretendido realizar sua (auto) biografia, com este trabalho; porém, torna-se importante utilizar este primeiro espaço para contextualizar sua motivação e sua chegada até a presente data. Durante todo processo formativo, no qual a pesquisadora esteve inserida, muito lhe foi oportunizado e apresentado como desafios inerentes à formação e à profissão que escolhia; contudo, algo ainda clamava em seu peito: sentir-se verdadeiramente uma professora. Por duas vezes anteriores, a formação específica fora abandonada em sua vida: primeiro, no curso de Formação de Professores, antigo Magistério; e tempos depois na Graduação em Letras. Desta vez, contudo, se via diante da oportunidade de reconciliar-se com sua vocação, em uma nova volta na espiral de sua trajetória, estando agora mais madura mais decidida do que queria. Acreditando ser possível, viu-se frente à oportunidade do PROLICENMUS: uma área encantadora e cobiçada desde a infância, a docência, no contexto da Música.

No curso, viu-se desabrochar por meio de experiências criativas; particularmente, a de composição de Microcanções, sempre minúsculas e inusitadas. Tendo como referência a crença de ser possível explorar a criatividade também com e para crianças, pensou em reproduzir experiências, proporcionando a seus alunos, o que lhe fora proporcionado. Assustou-se: fora enriquecedor e parecera fluido vivenciar tais momentos; mas, não sendo mais conduzida, não parecia tão simples revisitá-los... Delineia-se assim a trajetória desta pesquisa realizada no contexto escolar, sob a pergunta: **Quais são os saberes necessários ao professor de Música, para que ele seja capaz de se transformar, de alguém que esteve imerso no processo de composição da MC_CDG no PROLICENMUS como aluno, num formador dessa mesma proposta metodológica?** Para auxiliar na busca por uma possível resposta, fez-se manifesto o objetivo geral: *formular ideias Musicopedagógicas subsidiárias à eventual ampliação do método compositivo de Microcanções CDG, originalmente desenvolvido para o contexto de formação de professores, a fim de que ele se torne aplicável*

também na sala de aula da Escola Básica. Para alcançar tal objetivo geral, perseguiu-se um caminho que passou por três objetivos específicos: 1) Resgatar a literatura dos processos compositivos de ensino das Microcanções CDG aplicada no PROLICENMUS; 2) Formular uma proposta de transposição da linguagem destinada aos adultos sobre o processo MC_CDG para uma linguagem infantil destinada à Escola Básica do Ensino Fundamental I; e 3) Extrair, da experiência, aspectos pertinentes ao aprimoramento do desempenho profissional do professor, na Escola Básica, na criação de Microcanções CDG para sala de aula. Todavia, antes de mergulhar no tema da investigação, propriamente dito, entendeu-se ser necessário contextualizá-lo na realidade escolar brasileira, em seus aspectos de legislação e propostas didático-pedagógicas já existentes.

No que se refere à Metodologia, empregou-se Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e Pesquisa-Ação com observação direta intensiva, de modo distinto em capítulo, de acordo com seu objetivo. Assim, servindo de aporte para investigar o primeiro objetivo específico, empregou-se, prioritariamente, a Pesquisa Documental que, conforme Gil, “[...] pode exigir a consulta aos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares” (GIL, 2002 p.88); no caso, principalmente, documentos oficiais (PCNs, BNCC, PPC, Planos de Curso e Roteiros de Estudos), arquivos com anotações pessoais da pesquisadora (ex-aluna do PROLICENMUS), e as UEs das interdisciplinas Musicalização A e B, Espetáculos Escolares, Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares. Mas, na matéria estudada, neste primeiro capítulo também se realizou Pesquisa Bibliográfica, à medida que foram revisados outros métodos compositivos de canções escolares praticados no Brasil e que também já existem autores dedicados a recortes específicos do PROLICENMUS. Esses últimos trabalhos, dissertações de mestrado, são relativamente recentes, de 2014 para cá, produzindo conhecimentos a partir de materiais criados para formação de professores e utilizados na oferta desse curso de Graduação. Essa base possibilitou a formulação de ideias musicopedagógicas necessárias à transcrição do material original sobre Microcanções CDG para seu uso na sala de aula da Escola Básica.

Para os resultados do segundo objetivo específico, utilizou-se a Pesquisa-Ação, onde se identifica estreita associação entre uma ação participativa e a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo (THIOLLENT 1986 p.14). Seus caminhos estão narrados no segundo capítulo desta dissertação de mestrado. Por fim, no cumprimento do terceiro objetivo específico empregou-se a Observação Direta, tendo como apoio: um diário de bordo; planos de ensino; filmagens; fotos; materiais produzidos

pelos alunos; materiais didáticos e ilustrativos; e partituras. Nesse caminho, optou-se pela observação participante estruturada, que ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos, sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seus comportamentos. Esse método desempenha papel importante nos processos observacionais e no contexto da descoberta, dando suporte ao investigador em seu contato direto e comprometido com a realidade, diante dos fenômenos observados. Um pesquisador deve ser objetivo e estar atento, reconhecendo possíveis erros e eliminando sua influência sobre o que vê ou recolhe. Vários instrumentos podem ser utilizados nessa observação sistemática: quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos, entre outros (MARCONI e LAKATOS 2002, p.90). Acredita-se ter sido esse, um dos momentos mais intensos da pesquisa, pois foi no próprio caminhar que as transmutações ocorriam, ora sob a forma de contribuições relevantes à prática docente, ora sob a de questionamentos da própria pesquisadora, sobre tais práticas e suas observações.

A alma desta investigação esteve na escola: conteúdos e procedimentos acontecidos no PROLICENMUS, durante a fase de formação da professora, foram trazidos e adaptados ao contexto escolar, onde hoje atua como professora. Afirma-se que a alma desta investigação esteve na escola, porque, primeiro, foi abrigada sob um processo de adaptação de propostas próprias a um mundo adulto, para outras, mais adequadas ao mundo infantil. Por segundo, porque transcorreu na efetiva realização de aulas para crianças, nas quais esses materiais adaptados foram empregados. O esforço de trazer as Microcanções CDG de um para outro contexto, isso é, do PROLICENMUS para a Escola Básica, por sua vez, foi revelador do percurso que levou a professora e pesquisadora da condição de alguém que aprende, para a de alguém que ensina. A partir do levantamento e da análise dos dados obtidos durante a experiência própria de compor com crianças, com base em um material didático produzido especificamente para esse fim, foi possível enunciar saberes necessários ao professor de Música, para que ele fosse capaz de se transformar, de alguém que esteve imerso no processo de composição da MC_CDG no PROLICENMUS como aluno, num formador dessa mesma proposta metodológica. Cumpriu-se, assim, o objetivo geral da pesquisa. Espera-se que tais resultados sejam úteis, ampliando conhecimentos já disponíveis sobre a formação de professores de Música para a Escola Básica.

CAPÍTULO I – COMPOSIÇÃO MUSICAL E ESCOLA BÁSICA

O fascinante universo da Escola sempre encantou esta pesquisadora: os sons, os cheiros, as cores... e também a alegria e os desafios do saber e crescer com isso. Elementos que para ela, motivam sua permanência em um ambiente como este. Ser professor implica a busca pelo conhecimento em várias vertentes, pois,

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p.30)

Mas enveredar-se pelo caminho da Educação por meio da Arte, particularmente na Música, requer dos profissionais da Área um desafio particular. Dessa forma, acredita-se que um profissional necessita compreender a amplitude que sua profissão exige. Nascimento contribui com o debate, ao afirmar que

Assim, no que tange ao docente que irá atuar na educação Musical todos os esforços devem ser envidados para que a formação dos Educadores que irão atuar no ensino da música na Educação Básica esteja voltada para a sua atuação nas escolas a partir da compreensão da dinâmica própria deste espaço, das peculiaridades e idiossincrasias do desenvolvimento das crianças, fazendo da música um dos pilares do desabrochar do cidadão. (NASCIMENTO, 2013, p. 25)

No caso desta pesquisa, mais especificamente deste capítulo, considera-se os saberes relacionados à: Docência em Música; Escola Básica e Composição Musical Escolar. Compreender as dinâmicas do espaço Escola é envolver-se profissionalmente, também, no que diz respeito às normas e condutas deste ambiente. Assim, o objetivo do capítulo I é resgatar, nas publicações legais e na literatura da área, os processos compositivos e seu ensino. À medida que se revisa o que diz a Lei e o que dizem os autores sobre composições escolares, pode-se propor melhorias e sonhar com o que pode ser realizado no ensino da Arte-Música na Escola Básica. Na seqüência do texto, concentra-se a atenção nas Microcanções CDG aplicadas no PROLICENMUS e em uma proposta de desdobramento destinado à Escola Básica. Chega-se assim ao objeto de estudo, que são os saberes necessários ao professor, para atuar como agente, nesse desdobramento.

A metodologia utilizada neste capítulo concentrou-se em torno da Pesquisa Documental,

que serviu como subsídio primeiro para elaboração da pergunta, após uma fase exploratória: Quais os saberes necessários ao professor de Música, para que ele seja capaz de se transformar, de alguém que esteve imerso no processo de composição da MC_CDG no PROLICENMUS como aluno, num formador dessa mesma proposta metodológica? Segundo GIL,

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobre tudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc.(GIL, 2002, p.46)

Dividido em duas partes, o capítulo aborda primeiramente um breve levantamento sobre o tema Legislação do ensino da Arte-Música a partir da Lei de Diretrizes de Base LDB Nº 9.394/96 e sobre o que dizem os autores a respeito de composições escolares, aqui, utilizou-se também Pesquisa Bibliográfica. A intenção é apenas situar o tema de estudo em seu contexto maior. Em um segundo momento, o capítulo cerca e estabelece o tema de estudo, estando dividido de tal modo que possa abordar o Processo Compositivo de Microcanções CDG em três partes: uma primeira, tratando da Proposta Musicopedagógica CDG e sua Ficha de Análise que serve também de Roteiro Compositivo para canções escolares, em seus aspectos de origem, apresentação e uso. Uma segunda parte, resumindo um panorama de artigos e dissertações publicados sobre o tema Microcanção CDG; e, por fim, a terceira, que apresenta uma extração de conteúdos e procedimentos referentes ao ensino de composição escolar, a partir das Unidades de Estudo (UEs) do PROLICENMUS e dos respectivos eixos de sua matriz curricular (musical, tecnológico e pedagógico), onde a fonte básica deste estudo, em cada etapa da pesquisa, esteve situada.

1.1- CONTEXTO

A revisão de literatura, de acordo com Sampieri (2006), consiste em detectar, consultar e obter na bibliografia materiais variados úteis para os propósitos do estudo, onde deve ser extraído e compilado reunindo informações relevantes e necessárias para a questão de

pesquisa, (SAMPIERI, 2006). Dessa forma, delineou-se a busca de materiais por meio de Pesquisas na internet, biblioteca da escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e arquivos pessoais, tendo como parâmetro resumos e títulos que contivesse as palavras-chave: Docência em Música; Composição na Escola Básica; Ensino de Música na escola e Microcanções CDG. Em tempo, informa-se que tais palavras permearam não somente no capítulo I, mas também em toda pesquisa.

Um levantamento realizado por Tomás (2015) aponta que pesquisas na Área da Música avançaram em larga escala, nos últimos trinta anos, tendo a subárea Educação Musical apresentado quantidade significativa de artigos publicados (TOMÁS, 2015, p.55). Porém, no que se refere à Composição Musical na Escola Básica, ainda se necessita de ampliação nos estudos. Diante das lacunas na busca pela literatura especializada, compreende-se, então, o Estado da Arte do presente trabalho como parte significativa da experiência inovadora vivenciada por esta pesquisadora.

Estados da Arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI, 2006, p.39)

Compreendendo a abrangência do ciclo Educação Básica, quais sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5ºano), anos finais (6º ao 9º) e Ensino Médio, a busca pela literatura percorreu a linha Composição Musical realizada com e para alunos da Escola Básica do Ensino Fundamental anos iniciais. Assim, estabelecendo um parâmetro para busca, intensificou-se o processo recorrendo a artigos, dissertações, teses, entrevistas, livros e legislação. A propósito, acreditou-se que o balizamento determinístico dessa última ajudaria a discutir ausências e presenças, assim como entendimentos sobre o assunto, mais adiante. Eis a justificativa para que este tópico específico fosse também incluído aqui.

1.1.1 – O assunto na Legislação do Ensino de Arte

Ao abordar o tema Ensino da Arte-Música na Escola Básica, fez-se necessário examinar o conjunto de leis em dois níveis, a saber: Ensino Fundamental, sob o prisma das ações que se

referem às intervenções docentes, e Ensino Superior, quanto à qualificação do profissional na Área. Por se tratar o Ensino da Arte de um assunto extenso e com vasta literatura sobre o tema, a proposta deste subcapítulo é apresentar um breve panorama que se restringe a: legislação do Ensino da Arte-Música a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais – ARTE-Música (PCN); Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em particular, no que têm a dizer sobre assuntos pertinentes à Composição. Sabe-se de antemão que não é muito; contudo, importante. Em 1996, foi implantada a atual LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde as determinações que se referem ao Ensino da Arte-Música são mais extensas e mais claras do que suas antecessoras LDB Nº4.024/61, LDB Nº5.540/68 e LDB Nº 5.692/71. Entre várias modificações, como a Lei Nº 12.287/10 e a Lei Nº 13.278/16, o que hoje, rege o Ensino de Música na Escola Básica nos anos iniciais, é:

Art.26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº12.796, de 2013)§2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) §6º. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº13.278, de 2016) (BRASIL, 2016)

Com intuito de orientar as escolas, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação e as instituições formadoras, quanto à operacionalização do ensino de Música, foi aprovado em 10 de maio de 2016, a Resolução CNE Nº 2¹, que define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Neste documento, encontram-se indicações de medidas a serem tomadas pelos seguimentos acima citados, observando-se que a formação do profissional na Área permeia o discurso do documento, valorizando a qualificação profissional.

Em 1997, os PCNs se tornam um referencial de apoio para o docente, em seus planejamentos. É no PCN ARTE-Música, que aparece o assunto Composição Musical na Escola Básica, de forma explícita:

O processo de criação de uma composição é conduzido pela intenção do

¹<http://sintse.tse.jus.br/documentos/2016/Mai/11/resolucao-no-2-de-10-de-maio-de-2016-define>

compositor a partir de um projeto musical. Entre os sons da voz, do meio ambiente, de instrumentos conhecidos, de outros materiais sonoros ou obtidos eletronicamente, o compositor pode escolher um deles, considerar seus parâmetros básicos (duração, altura, timbre e intensidade). Juntá-lo com outros sons e silêncios construindo elementos de várias outras ordens e organizar tudo de maneira a constituir uma sintaxe. Ele pode também compor música pela combinação com outras linguagens, como acontece na canção, na trilha sonora para cinema ou para jogos eletrônicos, no jingle para publicidade, na música para dança e nas músicas para rituais ou celebrações. Nesse tipo de produção o compositor considera os limites que a outra linguagem estabelece. (PCN-ARTE, 1997, p.53)

A Lei Nº 13.005/14 aprova o PNE 2014-2024, nos termos exigidos pela LDB Nº 9.394/96. Seu objetivo é articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação do ensino em seus diversos níveis. Das vinte metas estabelecidas no PNE, destacam-se duas relacionadas ao docente, sendo estas merecedoras de atenção:

Meta13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Foi estipulado no artigo 5º, parágrafo 2, que, a cada dois anos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas.

O Plano Nacional de Educação é uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação. (BRASIL, 2014)

Observa-se a necessidade de esse profissional estar em constante formação e atualização, devidamente amparado por iniciativas oficiais. Dentre elas, um documento que se encontra em fase final de elaboração, a BNCC, cujo objetivo é trazer à reflexão o quanto essencial se torna a atualização do profissional na área. O texto da BNCC estabelece competências a serem alcançadas para todos os alunos, desenvolvidas em todas as áreas e por componentes curriculares que seguem as diretrizes das competências do século XXI

(BRASIL, 2017). Quanto à Música, o presente documento, até o momento, apresenta como unidade temática do componente curricular ARTE, não atendendo a Lei Nº 13.278/16, que estipula Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como linguagens que constituirão o componente curricular. Das nove competências específicas do componente ARTE apresentadas no documento supracitado, destacam-se aspectos que dialogam com a proposta da presente pesquisa: 1) desenvolvimento da autonomia, da crítica, da autoria e do trabalho coletivo e colaborativo nas Artes (BNCC, 2016, pg. 156); e 2) proposição de que a abordagem das linguagens articule às seis dimensões do conhecimento nele previstas, a saber: criação, crítica estesia, expressão, fruição e reflexão. Neste trabalho de pesquisa, o foco está sobre a dimensão Criação.

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entaves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. (BNCC, 2017, pg.152)

Ao que cabe à unidade temática Música na BNCC, os objetos de conhecimento são: Contexto e práticas; Elementos da linguagem; Materialidades; Notação e registro musical; e Processos de criação. As habilidades adquiridas como processo de criação, de acordo como documento, serão: experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. Por ser um documento elaborado juntamente com professores, gestores e comunidade, acredita-se que pouco será modificado quanto ao segmento Música; mas é preciso lembrar que a redação do documento ainda encontra-se perfunctória.

Por meio deste conciso panorama sobre legislação e documentações que abordam o Ensino da ARTE–Música, particularmente referente à composição escolar, na atualidade, observa-se que a Música apresenta, ainda que vagorosamente, o que poderíamos chamar de “uma certa ascensão rudimentar”; todavia, necessitando de investimentos em pesquisas quanto à práxis pedagógica e quanto aos próprios conceito e função do sentido desses conhecimentos, na vida da pessoa. A partir dessa constatação, passou-se a buscar contributos na literatura científica, ansiando encontrar aporte para se discutir o que seja composição na Escola Básica. Deste modo, o próximo subcapítulo traz autores que atuam neste recorte específico do fazer musical.

1.1.2 – O que dizem os autores sobre composições escolares

Tendo como interesse principal o processo composicional de Microcanções_CDG na Escola Básica, este subcapítulo tem como objetivo evidenciar concepções que, fora do âmbito restrito dessa proposta musicopedagógica, circundam o ato de compor para e com crianças, em sala de aula. Foram selecionados para busca os termos: composição escolar, criação musical e poesia infantil, afim de encontrar autores que tenham abordado esses temas, tanto em suas práticas de ensino como de criação, ofertando repertório às crianças.

A composição escolar, como visto anteriormente, isso é, como pertencente a um currículo e apresentada como conteúdo a ser aplicado em sala de aula, vem expressando crescimento na literatura. O que diferencia tais evidências é como esse termo é interpretado e aplicado, podendo variar em diferentes aspectos. Sobre repertório para escola, mesmo que anterior à data do levantamento realizado para esta pesquisa referencia-se o Canto Orfeônico, movimento inaugural da tendência de fazer desse tema, assunto de interesse e de estudos. Focado em canções folclóricas e temas nacionalistas, eventualmente também religiosos, o movimento fez surgir alguns compositores de repertório para a escola. O exemplo mais conhecido é o de Villa-Lobos, que coletou e arranjou 137 canções folclóricas, e as publicou em seu Guia Prático, na década de 1930; mas esses músicos não se ocuparam com a composição com crianças. O tema composições escolares permitindo que as crianças sejam de alguma forma, protagonistas nesse processo, é bem mais recente.

Em Santos (2006), a composição é realizada a partir de exercícios de escuta *soundscape composition*, onde os sons de rua considerados ruídos são manipulados até se transformarem em música, semelhança ocorrida com a atual pesquisa; porém, nesta pesquisa, as palavras é que são trabalhadas até que virem música. A proposta composicional de Santos (2006) foi realizada com um grupo selecionado de crianças em escolas; portanto, não ocorreu em forma de conteúdos interdisciplinares, incluindo a Música, como se trabalha no CDG.

Maffioletti (2005) traz o conceito de Composição em Tempo Real, conceito que une improvisação e composição, associada a um instrumento musical, no que aproxima à Proposta Musicopedagógica CDG. A proposta de composições/improvisações realizada pela autora apresenta dois momentos: primeiro, um individual, onde cada criança compõe sua canção, apresentando dificuldades e desistências; e o segundo momento, composição em grupo, fase na qual a autora relata situações conflituosas no grupo, o que é semelhante ao relatado na

atual pesquisa, conforme será apresentado no capítulo II. Maffioletti enfoca os processos de pensamento que ocorrem durante a composição, concentrando sua pesquisa no como a criança aprende.

Beineke e Zanetta (2014) apresentam composições com crianças a partir dos poemas de Cecília Meireles, tendo essa forma de construção ocorrido em Oficinas, no que se assemelha aos processos desta pesquisa. Brito (2010) defende a criação como ferramenta essencial ao desenvolvimento musical e humano, onde seja garantido ao aluno o direito à coautoria do processo de construção do conhecimento musical, no que está de acordo como que se trabalha no CDG.

A música, dentro da escola, deve ser viva, efetivamente. “Música viva” significa bem mais do que realizar exercícios mecânicos para desenvolver uma ou outra habilidade musical; mais do que aprender a cantar e/ou reproduzir músicas; preparar apresentações ou, ainda, iniciar-se nos processos de leitura e escrita musical. Tudo isso faz parte, sim, do todo de realizações musicais, que deve valorizar as atividades de criação, de exploração e pesquisa, bem como de reflexão. O pensamento musical se elabora e reelabora dinamicamente, e o verdadeiro sentido se estabelece quando a música é parte efetiva do jogo do viver, da vida em si mesma. (BRITO, 2010, p.93)

Há autores que em seus estudos sustentam o pilar Composição como essencial, oferecendo a oportunidade de selecionar e organizar estruturas sonoras, podendo desenvolver o pensamento musical e apresentando o fazer musical como um meio, pelo qual a criança desenvolva sua criatividade (FINCK, 2001; FRANÇA e SWANWICK, 2002; SNYDERS, 2008). Enquanto compõe, o indivíduo desenvolve o pensamento abstrato, pois cria mundos imaginários, estruturando os sons conforme sua intenção expressiva. Schafer (2011) conduza composição com alunos de forma a experimentar diferentes caminhos, sendo um deles a utilização do poema como ponto de partida para compor. Goldstein (1999) ressalta a importância da composição dos versos e sua sonoridade implícita, segundo a autora, é preciso deixar fluir a música do verso, somente dessa forma a composição pode emergir da combinação das palavras e seus sons. O som de uma palavra é um meio para outro fim, onde segundo Schafer (2011) o poema surge como uma das etapas do processo composicional. Ambos defendem a ideia de que os versos e os sons das palavras escritas no poema infantil devem ser tão prazerosos e expressivos ao serem ditos, que se escuta a música escondida neles.

Bordini (2008) nos chama atenção quanto à abordagem do ensino da poesia infantil,

sobre os obstáculos que surgem ao compor para tal público. O levantamento de aspectos compositivos e temáticos, nos termos descritos por essa autora, alerta para os riscos decorrentes em que a produção de poesia infantil deve se adequar ao mercado, uma vez que a indústria cultural possui os meios de produção para atingir a massa de leitores-crianças e adolescentes (BORDINI, 2008, pg.25). A autora faz uma crítica à situação que se passa com o poeta sobre a inserção no mercado editorial que para atingir seu público e esse mercado lhe devolve feições que se esvaem à medida que ele parece alcançá-lo. Sinaliza que os procedimentos compositivos e lingüísticos do poema destinado à criança e ao jovem precisa se adaptar a temas e recursos formais para cada situação etária do leitor infantil e juvenil. Aponta sobre a necessidade mercadológica e infere que tal situação pode gerar produtos poéticos pouco duráveis e mal resolvidos.

A revisão e o processo exploratório para se construir o Estado da Arte chegam ainda aos compositores, artistas isolados e/ou grupos produtores de repertórios e espetáculos para crianças. Empreendeu-se um levantamento de compositores e artistas que se dedicaram, em algum momento de suas carreiras, a obras para o público infantil. Tal levantamento não pretende analisar nem tão pouco atribuir julgamento de valor a tais obras; antes, sim, referi-las como recursos utilizados em sala de aula. Assim sendo, realizou-se uma busca preliminar por obras e artistas na internet com o termo, *compositores para crianças*, delimitado entre o período de 1960 aos dias atuais, os quais de alguma forma trouxeram e trazem certa mensagem de cunho educativo, social e/ou formador-preventivo.

Com o início, cita-se a Coleção Disquinho (1960), que inova a tradicional contação de histórias com discos de vinil coloridos, que trazem não apenas os textos das tradicionais histórias infantis e contos de fada, mas também os narra acompanhados por trilhas sonoras e músicas compostas e/ou adaptadas por João de Barro, também conhecido por Braguinha, e orquestradas por Radamés Gnattali. Essa coleção apresenta fábulas musicais, tais como A Festa no Céu, A Flautinha Encantada, A Cigarra e a Formiga, e Chapeuzinho Vermelho. Entre 2003 e 2006, a WEA providenciou a remixagem digital dos títulos da Coleção e pôs no mercado 25 deles, em CD, preservando as capas originais (NASSIF, 2010). Nessa tendência de rerepresentação de conto de fábulas tradicionais, Chico Buarque (1977) traduziu e adaptou Os Saltimbancos para o teatro brasileiro, inspirado em Os Músicos de Bremen, conto dos Irmãos Grimm. O musical narra a aventura de quatro bichos que, sentindo-se ameaçados e explorados por seus donos, resolvem fugir para a cidade em busca de um grande sonho: formar um conjunto musical. Com letras de Sergio Bardotti e músicas de Luis Enriquez

Bacalov, a adaptação de Chico Buarque para os palcos acaba de ganhar nova edição pela Autêntica com ilustrações assinadas pelo mestre Ziraldo (JORNAL DO BRASIL, 2017). Todavia, as obras da Coleção Disquinho e as de compositores como Chico Buarque, por exemplo, diferem entre si, em seus sentidos metafóricos e políticos, assunto sobre o qual não se discorre aqui, porém, se o registra.

Outro trabalho, dentre os pioneiros caracterizados para o público infantil, foi o Sítio do Pica-pau Amarelo, uma série televisiva adaptada do livro homônimo de Monteiro Lobato, cujas composições foram realizadas por Gilberto Gil, Dorival Caymmi, Aldir Blanc, entre outros. Essas trazem como tema a mitologia universal e o folclore brasileiro, em forma de telenovela com capítulos. Desde 2012, a série encontra-se disponível em desenhos animados. Na década de 1980, essa ideia de transferir e associar recursos expressivos do Teatro e da Música para séries e filmes da televisão e do cinema foi ampliada e ganhou público entre as crianças. Michael Sullivan (1983) compôs obras infantis interpretadas pelo grupo Trem da Alegria e intérpretes individuais transformados em verdadeiros ídolos de mercado, tais como Angélica, Xuxa, Palhaço Bozo e Mara Maravilha. Encontram-se nessa lista também músicos como Djavan, Baby Consuelo, Pepeu Gomes, Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Fábio Jr. (1983), que compuseram para o grupo Balão Mágico, programa infantil televisivo que teve sua duração de 1983 a 1986.

Compositores como Helio Ziskind (1988), ganhador de vários prêmios em composição infantil, apresenta em sua trajetória mais de 100 canções para programas de TV, rádios e projetos. O grupo Palavra Cantada (1994) apresenta repertório lúdico associado a brincadeiras musicais, num total de treze CDs lançados, sendo seis deles premiados (RITZ, 2013), cabendo também aqui estudos futuros sobre os critérios que determinam tais premiações. Já, então, nessa vertente de selecionar conteúdos mais abrangentes, que fossem adequados ou não, para o repertório infantil, encontra-se em Saulo Sabino (1997) uma forte ligação como movimento ambientalista, por conta do lançamento de Bicho Brasileiro. Utilizando-se de estilos variados, refere-se a elementos da fauna brasileira por meio de suas composições, que são reflexivas e informativas. Pelo mesmo viés segue o primeiro projeto infantil do cantor e compositor Zeca Baleiro, onde apresenta o universo lúdico e irreverente criado no álbum Zoró Bichos Esquisitos (2014) e o DVD de animação A viagem da Família Zoró (2016).

A obra Adriana Partimpim (2004) apresentou às crianças um repertório originalmente concebido para gente grande, mas o disco rende um segundo volume cinco anos depois. Em Partimpim Dois, Adriana Calcanhoto traz para o universo lúdico, temas de Bob Dylan, João

Gilberto e Villa-Lobos, por meio de *O Trenzinho do Caipira*, que transita por trilhos modernos a traz a reboque programações eletrônicas de Dé Palmeira (ADRIANA..., 2017). Veveta e Saulinho, com *A Casa Amarela* (2008), trazem em um álbum indicado ao Grammy Latino 2009 na categoria Melhor Álbum Infantil, composto por Ivete Sangalo e Saulo. *Pequeno Cidadão* (2009), uma banda composta por quatro amigos (Arnaldo Antunes, Edgard Scandurra, Taciana Barros e Antônio Pinto) traz como uma mistura de estilos musicais que transita entre o forró e o rock, MPB, indo ao pop psicodélico. Jair Oliveira e Tânia Khalill (2009) criam o projeto, *Grandes Pequeninos*, nele abordam questões familiares. O CD *Samba pras Crianças* (2012) foi um projeto que reuniu vozes de meninos e meninas da ONG Toca o Bonde–Usina da Gente/RJ e artistas Ney Matogrosso, Zé Renato, Martinália e D. Ivone Lara. São incluídos nos arranjos desse trabalho, sons corporais. Nesse seguimento, encontramos nos grupos *Banda de Boca* (2008) e *Barbatuques* (1995), repertório desenvolvido a partir de técnicas de percussão corporal, vocal, sapateados e improvisações. O trabalho é produzido a partir de experiências coletivas e individuais dos integrantes dos grupos.

Outros artistas trabalham ainda, de forma interdisciplinar, contação de histórias e experimentações em Música. Nesse contexto de valorização da interdisciplinaridade, está Bia Bedran, com mais de 35 anos de carreira dedicados ao público infantil, durante os quais foram produzidos dois DVDs gravados ao vivo (*Histórias de um João de Barro*, uma homenagem aos 100 anos de Braguinha, em 2007), e *Cabeça de Vento* (2010). Ainda em consonância, tem-se o trabalho do Grupo *Gira sonhos* (1995), surgido nos anos de 2005 e 2006, por meio de duas das faixas de seu CD (*Olha que eu vi*, e *Jurutaí*) adaptadas ao formato vídeo-clipe veiculadas pela TV Cultura, no programa *Castelo Ra-tim-bum*. Com mais de trinta anos de carreira a compositora Thelma Chan aborda temas como higiene, respeito, características do Brasil e vários temas para o público infantil (CHAN, 2007). A produção de musicais apresentados nos *Encontros da Canção Latino-americana e Caribenha* (ECILAC) impulsionam a comunicação e o intercâmbio artístico e acadêmico. Tal movimento, que teve início em 1994, em Cuba, além de oferecer panoramas de utilização da canção para infância, promove o estudo da canção infantil no âmbito de diferentes disciplinas. Desde então, a cada dois anos, músicos, cancionistas, pesquisadores e educadores encontram-se em um país da América Latina para discutir a produção de canção para crianças (ENCONTRO DA CANÇÃO..., 2011).

O conjunto desses olhares (ampliação de temas infantis, veiculação apoiada por meios de comunicação, valorização da interdisciplinaridade, foco em aspectos educativos e

socializadores) acabou trazendo o repertório infantil para os ambientes da escola e da pesquisa acadêmica, o que tem feito o assunto crescer significativamente nos últimos trinta anos. Completando esse panorama, é preciso registrar ainda uma tentativa de olhar musical erudito sobre as produções infantis, empreendido pela Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), na década de 1970 e anos seguintes. Obras de compositores eruditos importantes do período foram obtidas por meio de concursos nacionais e disponibilizadas por esse órgão responsável, no âmbito do Governo Federal, pelo desenvolvimento de políticas públicas de fomento às Artes Visuais, à Música, ao Teatro, à Dança e ao Circo. Vinculada ao Ministério da Cultura, essa Fundação tem como objetivos principais o incentivo à produção e à capacitação de artistas, o desenvolvimento da pesquisa e a formação de público para as artes no Brasil (UFRGS, 2009). Por meio da coleção Música Coral do Brasil, a FUNARTE coloca ao alcance de músicos de todo o mundo partituras online de obras originais e arranjos de compositores brasileiros do século XX, pertencentes a variadas tendências da música coral (FUNARTE, 2010).

Com o repertório Obras para Coro Infantil, registra-se que, a ideia de que a FUNARTE tenha lançado as bases para um futuro ainda pouco explorado é tema de estudos futuros desta pesquisadora e outros, integrados ao GP Proposta Musicopedagógica CDG. Nessa revisão bibliográfica, demonstra-se o pioneirismo do disco vinil Cante e Dance com a Gente (SILVA & NUNES, 1991), marco fundador do grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG, e da base teórica de projetos como o PROLICENMUS, de onde parte a motivação e fundamento desta dissertação de mestrado. Dialogando-se com a Proposta Musicopedagógica CDG, verifica-se que a composição musical para e com crianças supera, desde sua origem, abordagens parametrizadas prioritariamente pelo Fazer, tomando-se então um conjunto de critérios e entendimentos, pelos quais o foco está no Ser. Sobre isso, porém, será discutido mais adiante, no terceiro capítulo deste trabalho.

1.2 - Processo Compositivo de Microcanções CDG

Este subcapítulo retrata de forma sucinta o referencial que deu origem a presente Pesquisa. O Processo Compositivo de Microcanção_CDG, originalmente apresentado em forma de Unidades de Estudo no PROLICENMUS, encontra-se em fase de experimentações e estudos, sob responsabilidade de outros integrantes do GP_CDG. Esta pesquisadora não tem como pretensão, ainda, criar um modelo a ser seguido na Escola Básica; apenas enunciar

aspectos de interesse que, num momento posterior, possam subsidiar a continuidade do trabalho. De momento, visto que esse Processo Compositivo desenvolvido foi (re) direcionado ao público infantil, por meio de uma adaptação, o foco está nessa transposição de práticas. Discutir o processo em si ainda necessita de outros tipos de aprofundamento e ficará descrito como trabalho futuro.

Dividido em três etapas, este subcapítulo delinea o percurso, ainda em construção, do Processo Composicional de Microcanções_CDG, evidenciando práticas realizadas desde seu início, por meio do emprego da Proposta Musicopedagógica e da Ficha CDG, até a finalização de uma experiência específica, conduzida por esta autora, junto a seus próprios alunos. Logo a seguir, busca-se apresentar literatura já publicada neste recorte específico da área, elucidando tal processo composicional. E por fim será explicitado, onde cada etapa do Processo Composicional de MC_CDG esteve situada, a partir das UEs do PROLICENMUS e como foi transposto para a realidade da escola da Rede Privada em Salvador, com 56 crianças em idade entre nove e dez anos, matriculadas no 4º Ano do Ensino Fundamental II, ao longo de um período de sete meses, entre junho e dezembro de 2016. Concluir-se-á, dessa forma, o levantamento dos aportes teóricos do tema em questão.

1.2.1 - A Ficha de Análise CDG como Roteiro Compositivo

Ao buscar literaturas sobre a Proposta Musicopedagógica CDG – Cante e Dance com a Gente, foram encontrados materiais, os quais elucidam o desenvolvimento contínuo da referida Proposta, estando ela alocada como linha de pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes - CNPQ, desde 1999¹. Autores como WÖHL-COELHO (1999); NUNES, H. (2003, 2005, 2006, 2012); NUNES, L. (2015), MENEZES (2014, 2015); SANTOS (2014); e ATOLINI (2016) apresentam resultados significativos sobre esta proposta em construção².

Tendo sido no PROLICENMUS seu primeiro contato com a Proposta supracitada, a então pesquisadora constatou nas UEs desse curso, pioneiro e único até então, o contexto do

¹Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8185025395916961

² Publicações do grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG
<http://musuabgrupo.wixsite.com/grupodepesquisa/publicacoes>

fazer musical, em especial à composição para o ambiente escolar, que persegue caminhos de “transpiração e inspiração”, visando a atender essa realidade específica. Nunes H.(2012) aponta que professores de Música, apoiados por profissionais de outras áreas tais como a Psicopedagogia, a Informática para a Educação e a Dança, se ocupam com o tema há mais de trinta anos e já chegaram a conclusões que têm sido testadas de modo sistemático e repetitivo. Dentre esses, a finalização de um roteiro para análise e composição de canções para a escola. Este roteiro se denomina Ficha de Análise Cante e Dance com a Gente,

Os tópicos da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções não apresentam novidade; associam entre si nada mais do que aspectos que já foram estudados por outros autores. Tais aspectos foram trazidas de importantes e conhecidas obras, como as indicadas aqui. De original, contudo, constata-se a maneira como tais aspectos foram sendo e estão combinados entre si, com o intuito de examinar e propor maior cuidado com a canção infantil brasileira (NUNESH., 2012b, p. 152).

Pode-se observar a referida ficha em dois momentos distintos: numa versão preliminar (1991) e noutra, mais finalizada (2005). Em sua versão preliminar, foi publicada no Cancioneiro Cante e Dance com a Gente (1991), contendo trinta canções (já primeiras tentativas de microcanções), as quais trabalham aspectos e repertórios correspondentes a conteúdos de ensino-aprendizagem da Pré-Escola (Esquema Corporal, Afetos e Rotina). Dividido em três formatos distintos, o material apresenta: 1. Partitura das canções, composta por Laura F. S. Silva, direcionadas ao público infanto-juvenil, com temas variados; 2. Arranjo e Análise Musical, a cargo de Helena S. N. Wöhl Coelho, explorando diferentes estilos a partir de elementos da Melodia (Extensão, Tessitura e Expressão); Ritmo (Andamento, Compasso e Ataque); Harmonia (Cifragem Analítica e Tom); Forma (Estrutura e Denominação); Gênero/Estilo, trazendo também um campo para Observações, o qual foi utilizado para indicar algum efeito sonoro, sons onomatopaicos e contribuições individuais e solistas. 3. Análise Pedagógica do repertório e suas possíveis aplicações, elaboradas por Maria Jacinta S. Silva.

Em outra volta da espiral, um segundo momento da ficha (anexo I), está representado no Livro do Professor do método Musicalização de Adultos através da Voz (MAaV), esse composto também por um Livro do Aluno e um Software.

Tal Método é dividido em três módulos de estudo, cada um contendo quinze unidades com uma canção representando cada módulo. O emprego de tal repertório pretende mostrar, também, que ler música é dispor de mais um recurso para compreender o mundo: as canções são empregadas como molduras para aquisição de conhecimento em várias áreas, além de

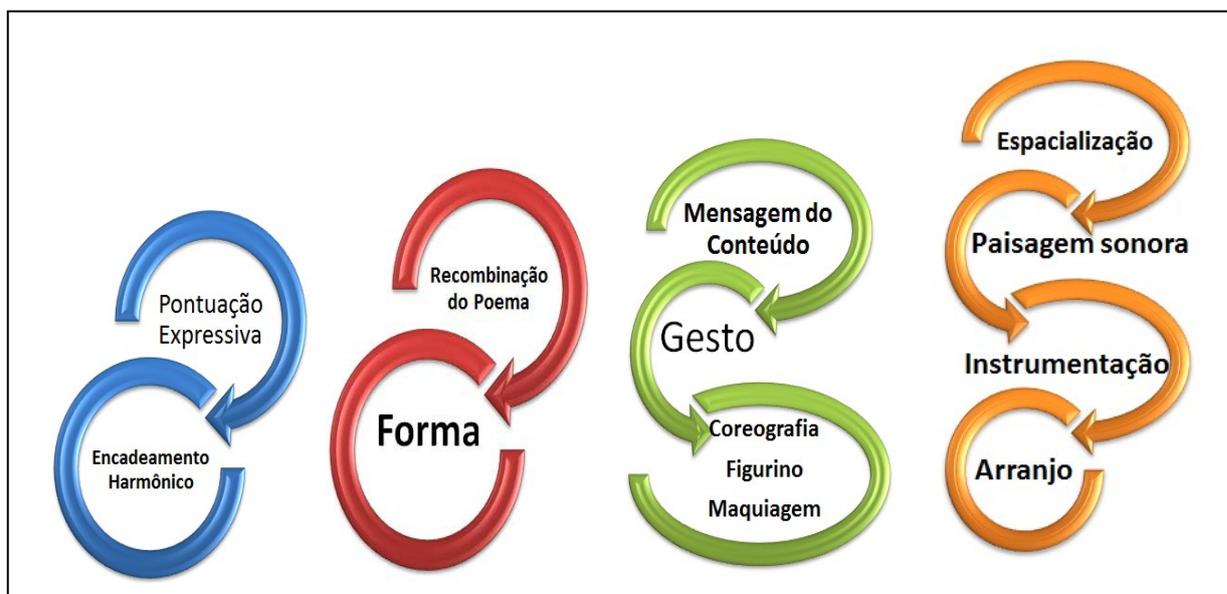
promover momentos de sensibilidade e de alegria. Todas essas condições são fundamentais para o sucesso de qual quer processo de ensino-aprendizagem (NUNESH., 2005, p.43).

As canções apresentadas no material citado, assim como na obra anterior, foram por meio da Ficha CDG analisadas sob o aspecto musical e pedagógico. Ampliada, agora, a Ficha CDG apresenta mais elementos, fornecendo um suporte mais rico para análise e produção de canções. Ela está dividida em dez itens, a saber: Canção (nome, procedência, data da composição, publicação e/ou gravação, dados para localização, contextualização); Compositor (nome, data de nascimento e morte, dados biográficos, principais obras, contato, detentor dos direitos autorais); Melodia (Escala e armadura de clave da tonalidade principal, escala de outras tonalidades, outras escalas, contorno da melodia, célula melódica característica, outras estruturas de interesse); Ritmo (métrica do compasso, natureza do compasso, sinais de compasso, figuras para unidade de compasso, figuras de unidade de tempo, agrupamentos rítmicos característicos, início e final, ponto de ataque); Harmonia (Acordes primários, acordes secundários, campos tonais); Forma (denominação da forma, caracterização das partes); Caráter (Andamento (metrônomo, denominação específica), Expressão (dinâmica e agógica), Gênero/estilo, emprego de instrumentos musicais, outros recursos sonoros empregados, ambiência, possibilidade de desdobramento e adaptações); Texto (rima, versificação, estrofação, prosódia, Explicitação do conteúdo (termos referentes diretos, termos referentes indiretos, ideias aludidas, estrutura de lação); Coreografia (posicionamento do grupo, condição individual, passos empregados, movimentos grupais básicos, dimensões dos movimentos, figurinos, recursos cênicos); Abordagem Musicopedagógica (nível de maturidade e idade aproximada das crianças; outras características da turma; conteúdos musicais presentes na canção, elementos de multidisciplinaridade, elementos de transdisciplinaridade, elementos de interdisciplinaridade, enfoque pedagógico, possibilidade de desdobramentos criativos, técnica de ensino utilizada, recursos empregados, critérios de avaliação). O diagrama a seguir (fig. 01) explicita, de forma concisa, os elementos abordados na Ficha CDG, em sua segunda publicação, revista e ampliada.

Embora a Ficha CDG não tenha surgido para este fim, acabou servindo como um instrumento norteador não só para situar o professor no uso de canções, mas também com intuito de apoiá-lo no momento da criação. Para esta pesquisadora, ela se torna também uma ferramenta elucidadora do caminho percorrido na elaboração de sua proposta de releitura e análise de um processo de ensino-aprendizagem, ao qual ela mesma esteve submetida. Mais

sobre essa história será descrito mais adiante; importa aqui registrar que o desejo de levar a seus próprios alunos uma experiência de formação que julgou para si importante é a motivação mais importante de toda a presente pesquisa.

Figura 1- Diagrama dos elementos da Ficha CDG



Fonte: Microcanções Escolares CDG Possibilidades criativas. Apresentação realizada no evento PARALAXE I Festival de Pesquisada UFBA.

Vivências proporcionadas a adultos foram, então, adaptadas a um público infantil devidamente, norteadas pela legislação que lhes assististe, e pelo olhar dirigido a eles por outros profissionais ocupados com o mesmo tema, conforme se discorreu até aqui. A partir deste ponto da pesquisa, a pesquisadora toma para si a tarefa de adaptar e contextualizar ideias e procedimentos, testando-os e discutindo eventuais acertos ou erros. O intuito de compartilhar aprendizados questionados e ampliar visões já consagradas, provocando e sugerindo novas.

Como a Proposta Musicopedagógica CDG defende um formato composicional coletivo, aberto e colaborativo, a ideia é que, de posse deste checklist, os próprios autores avaliem as sugestões originais de cada um, verificando aspectos ainda ausentes e aspectos que podem ser melhorados. Naturalmente, pode ocorrer que nem todos os tópicos da ficha sejam igualmente relevantes em todos os casos e que algum deles não seja do conhecimento dos envolvidos no processo de criação de canções. (NUNES, 2012b, p. 154)

Assim os sentimentos de insucesso são minimizados a partir do instante que o foco

passa a ser direcionado na conquista do atendimento paulatino de tais elementos norteadores. Dessa forma, compreender o instrumento Ficha de Análise e Roteiro Composicional CDG como condutor de um processo exige superação. Superação essa que é fruto de dois processos extremamente complexos e de desapego: por um lado, imersão (e aceitação!) na proposta trazida; e, por outro, distanciamento de susceptibilidades individuais. Segundo Nunes,

Os integrantes da equipe de criação, antes de desistirem por se sentirem constrangidos ao mostrarem seus experimentos aos colegas, conseguem mais facilmente lembrar que não são sua canção. Seus valores sociais, intelectuais e afetivos não podem ser medidos pelos rascunhos de suas canções; e o centro das atenções e tensões passa a ser a utilização de um determinado conjunto de elementos musicais e pedagógicos existentes na ficha. Assim orientado, o ato de compor é afastado definitivamente do preconceito de ser um talento de poucos, passando a ser compreendido como um hábito, um interesse pessoal e, no nosso caso professores de música, uma necessidade que se aprende, desde que se tenha ferramentas para isto. (NUNES, 2012b, p. 154-155)

Desta forma, a Proposta Musicopedagógica CDG caminha pelo viés da cooperação, da colaboração, da integração e do respeito pelo e com o outro, possibilitando ingressar no *compor* por meio do hábito de *por com*. Compor torna-se então, uma premissa necessária ao professor de Música. Esta pesquisadora foi testemunha constante dessa busca, tanto em seu próprio curso de graduação como no decorrer da atual dissertação. Tendo chegado a compreender o quão importante seja o genuíno hábito de ousar, investir e acreditar em suas potencialidades desejou então compartilhar tal experiência com seus próprios alunos. Todavia, experiências particulares não são suficientes, enquanto fundamentos para a Ciência; daí a continuidade desta revisão bibliográfica, por meio do estudo de produções de outros pesquisadores dedicados ao assunto.

1.2.2 - Os Artigos e Dissertações sobre o tema Microcanção CDG

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar uma investigação acerca de materiais já publicados, em prelo ou apresentados em eventos científicos sob forma de dissertações, artigos, comunicações e/ou resumos, cujo tema seja Microcanção_CDG e Processo Composicional CDG. Sempre remetendo à Proposta Musicopedagógica CDG (PropMpCDG), a busca restringe-se aos dois temas citados. Em princípio, fez-se uma varredura na produção do grupo de pesquisa referido, utilizando-se plataformas de busca variadas, com a palavra-chave: Microcanções CDG. Seis resultados foram encontrados no Portal Periódicos CAPES,

cuja descrição continha no título ou resumo tal palavra-chave. Dentre estes, uma publicação internacional, um resumo de Iniciação Científica, dois artigos publicados em Revistas e um publicado em Anais de Congresso. Outros sites foram consultados tais como, Periódicos da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), Anais em eventos de Instituições como UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), ABEM (Associação Brasileira de Música), FLADEM (El Foro Latino Americano de Educacion Musical), ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) e ISME (International Society for Music Education), ampliando o resultado em mais cinco resultados, sendo três artigos publicados em Congressos, um Diário de Bordo no PIBID-UFBA (Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência-Universidade Federal da Bahia), um Espaço de Intercâmbio no Seminário Latino de Educação Musical. Após essa primeira etapa de busca em sites da internet, partiu-se para o levantamento junto aos próprios integrantes do GP_CDG, por meio de solicitações por e-mail, com o intuito de identificar se algum material ainda se encontrava em prelo. Constatou-se que nenhum material se apresentava em tal situação.

O primeiro contato que esta pesquisadora teve com o formato de Microcanção_CDG foi em sua Prova Prática Específica, durante o Processo Seletivo ao PROLICENMUS, um teste de caráter classificatório.

Tal prova permitiu avaliar a experiência musical do candidato também por meio da escolha que ele deveria fazer por uma Microcanção a ser solfejada. Entre as opções, havia cinco níveis de complexidade, traduzidos em cinco modelos de execução de Microcanção; [...] Logo, conforme a escolha por um dos cinco modelos dispostos progressivamente já era possível uma avaliação preliminar sobre o nível de conhecimento musical do candidato. Evidencia-se a organização desses modelos em três níveis progressivos: 1) texto do poema, acompanhado por indicações para leitura expressiva; 2) semelhante ao primeiro nível, porém acompanhado de interjeições e onomatopéias; 3) semelhante ao nível dois, porém acrescidas de coreografia. Todas essas microcanções estavam abertas a espacializações a serem propostas pelo candidato, evidenciando características importantes ao magistério, tais como perspicácia, criatividade e coragem. (NUNES L., 2015b, p. 43)

Durante toda formação no PROLICENMUS, apresentavam-se desafios relativos a tal processo compositivo, algumas vezes de forma velada, outras de forma explícita, conforme exigida em atividades semanais (figura 02) da Interdisciplina Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares (MACME) UEs. 24 a 29.

Percebe-se, que a exigência quanto ao grau de dificuldade ia aumentando de acordo com o passar das UEs, principalmente das pertencentes ao eixo Execução Musical. Essa forma de abordar o ensino pode ser associada à TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa:

Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1963, 1968, 2000; Moreira, 2006a, 2011) abordam conceitos como subsunçor (algum conhecimento prévio capaz de dar significados a novos conhecimentos em um processo interativo), aprendizagem subordinada (processo cognitivo em que um novo conhecimento se “ancora” no subsunçor) e aprendizagem super ordenada (quando um conhecimento passa a abranger outros conhecimentos na estrutura cognitiva) são conceitos-chave desta teoria. (MOREIRA, 2013, p. 04)

Figura 2 – Roteiro Composicional PROLICENMUS

UFRGS

Licenciatura em Música modalidade EAD
Programa Pró-Licenciaturas do MEC

UE24_ Tema e Conteúdo de um Objeto de Aprendizagem

Roteiro Composicional para a N1 da nona semana

- Quatro compassos;
- Métrica binária e natureza composta;
- Forma unária;
- Tonalidade menor;
- Emprego dos graus melódicos: 7 - 1- 2 - 3 - 4;
- Emprego de três acordes;
- Emprego de notas repetidas e saltos;
- Andamento Lento;
- Figuração rítmica combinando sons e silêncios;
- Inspiração advinda de algum aspecto do Tema escolhido pelo grupo para a produção do OA.

Av. Paulo Gama, n.º 110, sala 320, Anexo Ida Reitoria - CEP 90040-060 – Porto Alegre /RS. Fone: (51) 3308 4180 Fax: (51) 3308 4182. E-mail: prolicenmus@caef.ufrgs.br – Site: www.prolicenmus.ufrgs.br



Licenciatura em Música modalidade EAD
Programa Pró-Licenciaturas do MEC

UE29_Finalização do Objeto de Aprendizagem

Roteiro Composicional para Recuperação N1

- Oito compassos;
- Métrica binária e natureza simples;
- Forma unária;
- Tonalidade maior;
- Emprego de pelo menos cinco acordes;
- Emprego de saltos melódicos consonantes e graus conjuntos;
- Figuração rítmica variada, com uso de síncope;
- Cadência plagal;
- Andamento rápido;
- Tema livre.

Assim, ao término do curso, buscou-se acima de tudo, permitir que o professor, “olhando para si mesmo, fosse também um crítico consciente da produção cultural contemporânea e, superando a posição de reprodutor e/ou refém, adquirisse a condição de proponente” (NUNES H., et. al., 2014). Os alunos, ao concluírem o curso, apresentavam as Microcanções_CDG não somente como atividade de solfejo, mas também como composições próprias, sendo essas apresentadas aos colegas e, num momento posterior, integradas à criação de um OVA – Objeto Virtual de Aprendizagem.

Experiências adquiridas com criações de Microcanções CDG, (NUNES H. 2005, 2012b; LEITE, J. C.; DUARTE, K.; NUNES, H. S. 2015; NUNES L. 2015; DUARTE e NUNES H. 2016; SANTOS, 2016) apresentam reflexões sobre uma proposta diferenciada, cujo Processo Compositivo está direcionado à Educação em seus diferentes seguimentos e sempre comum olhar transdisciplinar. NUNES H. (2014) apresenta, de forma condensada, de onde surgiu a ideia do processo composicional de Microcanções, seus percursos e seus desdobramentos, junto à academia,

Iniciadas algumas experiências de composição e diante dos primeiros resultados, mais representativos a partir do PROLICENMUS, percebeu-se a necessidade de sistematização desse processo até então relativamente espontâneo. Assim, no momento, ao mesmo tempo em que se pensa em compor e proporcionar oportunidades propícias à composição de microcanções, também se procura compreender o fenômeno de processo composicional em si. (NUNES H. et.al., 2014, p. 644)

Foram encontrados autores que se debruçaram sobre o tema na Educação Superior, colaborando com a prática do fazer musical coletivo docente, como foi o caso dos Tirocínios Docentes de SANTOS e NUNES L. (2013), realizados na disciplina Prática de Conjunto Instrumental I, do curso Licenciatura em Música da UFBA. Durante a aplicação do processo composicional neste local, algumas reorganizações tornaram-se necessárias. Ao adaptar o material originalmente empregado na modalidade EAD, sua utilização no contexto presencial superou expectativas, rendendo inclusive novos desdobramentos em contextos de educação musical no Ensino Infantil, segundo relatos dos autores das microcanções (NUNES H. et. al., 2014). Em paralelo, esta pesquisadora apresenta a iniciativa de (re) incluir a proposta de Microcanções_CDG na Educação Básica, retomando assim seus primórdios, agora em outra volta na espiral, a saber, sala de aula da Escola Básica do Ensino Fundamental I. Os autores (NUNES H. 2003, 2012b; MENEZES 2014; LEITE 2015; NUNES L. 2015 e ATOLINI 2016) relatam as primeiras experiências de composição CDG ocorridas em 1991, em uma turma de alunos com idade entre quatro e doze anos, onde o trabalho musicopedagógico construído ge-

rou convites para apresentações fora do país, ascendendo em forma de espiral até chegar às pesquisas acadêmicas.

O termo Microcanção_CDG, suficientemente elucidado por NUNES L. (2015), é apresentado desde sua origem com textos que remetem ao relato de ações cotidianas desenvolvidas em ambiente pré-escolar, como se apresentam no primeiro LP gravado (WÖHL COELHO e SILVA, 1991), assim como resgata um valor acadêmico nela conferido como forma de ingresso no curso de Licenciatura em Música EAD – UFRGS e Universidades parceiras (Prova Específica do Processo Seletivo para Ingresso no PROLICENMUS, 2007). Dessa forma, a proposta de Microcanção_CDG transita entre várias esferas no campo Educação, fornecendo subsídios aos adeptos da proposta em utilizar a música como forma de expressar suas ideias e compartilhar seus conhecimentos.

Após levantamento nas literaturas encontradas, a definição do termo Microcanção CDG estruturado por Nunes L., foi mantida nesta pesquisa,

As Microcanções CDG são pequenas canções, criadas em circunstâncias e para fins musicopedagógicos, nascidas de uma determinada intenção compositiva inicialmente concretizada sob a forma de um Mapa Conceitual Unificado, com base no qual se constrói um Texto Poético. Esse, por sua vez, funcionando como *matéria-prima* para continuidade do surgimento da obra, fazendo emergir estruturas rítmico-melódicas e harmônicas, forma, coreografia e caráter, e gerando peças musicais de minúsculas dimensões, mas densas em informações e possibilidades de desdobramentos artístico-musical e pedagógico. (NUNES L., 2015, p.02)

Sobre fins musicopedagógicos pode-se dizer que tal Processo Compositivo vem ao encontro das necessidades escolares. Entende-se aqui como fins musicopedagógicos o processo, no qual toda atividade musical seja realizada com intuito de educar com e para o outro. Sobre essa forma de pensar, encontramos em Maturana (2002) uma maneira de educar onde a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se. Ao ser aceita e respeitada em seu ser, aprenderá a aceitar e a respeitar os outros. Nunes H. (2004) apresenta a proposta de composição para escola, identificando a criança como participante ativa do processo de criação:

Os temas e/ou o tratamento musical dado a eles emergem daquilo que cada uma identifica em si e em sua comunidade com relação a preferências, capacidades, expectativas e imaginação. E, principalmente, àquilo que, num determinado momento, é capaz de perceber e executar com êxito. Os processos composicionais desenvolvidos devem ser adaptados a cada grupo particular e a suas condições específicas. (NUNES H., 2004, p.196)

A canção escolar é, mais do que tudo, uma moldura motivadora. Ao final do processo, o acontecimento emoldurado será mais rico em detalhes e mais repleto de particularidades, do que em sua proposição inicial (NUNES H., 2012a). E terá tantos formatos e estilos diferentes, quantos cada um de seus momentos únicos de realização e pessoas envolvidas lhe puderam proporcionar. Como já referenciado anteriormente, esta linha de pesquisa ainda é inovadora quanto ao seguimento escolhido, cabendo futuras pesquisas.

1.2.3 – A composição Escolar no PROLICENMUS

A extração de conteúdo saque se refere este subcapítulo remete situar a pesquisa em um momento vivenciado no curso de Licenciatura em Música PROLICENMUS-EAD¹ este ocorrido como Programa Especial de Graduação, cujo início foi em 2008/1. Por se tratar do primeiro curso EAD em Música, no Brasil, as provas de habilidade específica e prática instrumental foram classificatórias, possibilitando assim ingresso de indivíduos com diversos níveis de conhecimentos musicais e tecnológicos. Com o público-alvo encontra-se uma heterogeneidade ímpar (DUARTE, COELHO e SILVA, 2016). Em um mesmo curso de Música, em modalidade a distância mediada pela internet, encontravam-se pessoas com Bacharelado em Música, pessoas que não puderam aprender a ler nem escrever Música antes, e pessoas que possuíam pouco conhecimento na área da Informática. Percebe-se assim que a partir de uma estrutura organizacional e uma Matriz curricular bem estruturada, tornou-se viável a realização de tal Programa.

Uma matriz curricular inovadora, integrando todas as disciplinas tradicionais em Interdisciplinas articuladas sob eixos, tendo a tecnologia da informação e com única ação como premissa fundamental para a formação de professores nos dias atuais. Uma breve análise do currículo mostra, que o ponto de partida para o levantamento dos requisitos tecnológicos do curso foram justamente as necessidades multidisciplinares, transversais e dinâmicas dessa matriz curricular. (SCHRAMM, 2012, p.101)

O objetivo do curso foi que os professores do Ensino Básico também adquirir sem conhecimentos musicais de emprego imediato com seus alunos, enquanto aprendiam conteúdos mais complexos da teoria e da percepção musical (NUNES H., 2012a). O modelo teve uma edição única, formando 189 alunos, em 25 de maio de 2012. A formatura da turma representou a culminância de um feito pioneiro, encerrado pelo Encontro Nacional de

¹PROLICENMUS – Programa de Licenciatura em Música – Resolução CD/FNDE n.34, de 09 de agosto de 2005.

Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado em Porto Alegre/RS, entre 22 e 25 de maio de 2012. Esse evento contou com praticamente todos os alunos dos onze polos de apoio presencial, distribuídos por cinco Estados do Brasil.

Franco (2012) apresenta uma pequena retrospectiva sobre o ensino da Educação a Distância no Brasil. Chegando ao PROLICENMUS, afirma que implantar um processo rico de transformação da educação brasileira não é tarefa simples.

Analisando agora o que ocorreu com a implantação do Pró-Licenciatura, se vê, que foi um ato de coragem do Ministério da Educação e que, como boa semente, ele não vingou por si próprio, mas estabeleceu as condições para que a educação a distância se fortalecesse e se institucionalizasse nas universidades brasileiras. (FRANCO, 2012, p.42)

Parceria ocorrida entre as Instituições de Ensino Superior (IES): UFRGS, UFES, UFBA, UFMT, UNIR e UDESC, (HARTMANN, 2012), aponta sobre a virtude do Ensino a Distância ter fomentado a parceria entre as Instituições Públicas de Ensino, almejando a formação de convênios, otimizando e ampliando o escopo de ofertas de cursos em distintas e longínquas regiões do país, ressalta ainda que nos dias de hoje seria inconcebível uma estrutura similar que não fosse realizada EAD, dado ao número de alunos e municípios que são atendidos por esta modalidade.

Sobre a literatura pesquisada no PROLICENMUS – Programa de Licenciatura em Música, encontramos em Santos (2014) indagações sobre como e em que medida ocorreu relação entre as metas almejadas pelo curso e as bases pedagógicas, e os procedimentos didáticos concretizados pelo repertório proposto pelo E-book Teclado Acompanhamento. Nunes L. (2015b) traz um recorte específico feito no conjunto de ações educativas em autoria colaborativa, pertinente a um processo também específico para formação de professores de Música para a Escola Básica brasileira. Menezes (2015) procurou evidenciar aspectos e conexões significativos para o desenvolvimento de uma performance de professor de Música, detectados nos processos de formação das avaliações de N3 nos SIPs – Seminário Integrador Presencial do PROLICENMUS. Atollini (2015) propõe uma revisão do universo de assuntos abordados, tomando por base o método Musicalização de Adultos através da Voz - MAaV, conforme aplicado na Interdisciplina Musicalização do PROLICENMUS.

A planilha Estruturação Curricular do PROLICENMUS serviu como base para busca dos arquivos pessoais tornando mais eficiente o recorte dos temas (Tab. 01), os quais a pesquisadora necessitou relembrar ou até mesmo aprofundar em cada uma das Interdisciplinas

possibilitando formulação de ideias Musicopedagógicas necessárias à transcrição do material para sala de aula da Escola Básica.

Tabela 1 – Estruturação Curricular do PROLICENMUS

Interdisciplina	Un.Estudo	Título da Unidade	Súmula	Objetivo	Conteúdos
Música Aplicada	18	Entonação e Expressividade	Declamação de poemas; prosódia; formação de frases e pontuação, valorizando aspectos de análise e aproveitamento Musicopedagógico.	Ampliar estudo sobre texto de canção, que é tanto letra quanto música. Explorar possibilidades interpretativas de uma frase criada como tema da canção. Elaborar primeiros ensaios de poema atentando para métrica, versificação, rima e prosódia, sobre os textos recombinados e selecionados na EU anterior	Orientação Inicial versificação, Métrica e Rima Prosódia Interpretações de Poema Desdobramentos Criativos de Poema
Conjunto Musical Escolar	17	Criação Textual	Criação e estruturação de textos de canção, rima, versificação e prosódia, valorizando aspectos de análise e aproveitamento Musicopedagógico.	Construir mapa conceitual da canção, partindo da Pesquisa feita sobre seu tema. Propor frases e expressões poéticas inspiradas pelo mapa conceitual, selecionando as ideias mais significativas e imprimindo-lhes um ritmo. Elaborar primeiros ensaios de poema, recombinando textos selecionados.	Mapa Conceitual Texto de Canção Texto literário Poesia Poema Pregão Salmos Outras formas populares Poeta e compositor

Fonte: Estruturação Curricular do PROLICENMUS, disponibilizada via e-mail pela Prof. Dra. Dorcas Weber

Definido e organizado tal material, inicia-se a extração necessária para construção da Releitura planejada. Pode-se afirmar que o marco zero dessa tarefa teve como referência dois documentos: um primeiro, produzido pela professora-pesquisadora em 2010 (fig.03), onde foram definidas as metas e o cronograma com datas, assuntos e o produto idealizado para cada etapa na Interdisciplina Conjuntos Musicais Escolares.

Figura 3 – Tela da Interdisciplina Conjunto Musicais Escolares

16 Prelúdio - Conteúdo

Metas

Este semestre se organizará em quinze Unidades de Estudo, como é de praxe; mas também em torno de sete metas, todas decorrentes de paradigmas musicais da canção (texto, caráter, alturas – incluindo Melodia e Harmonia, durações, arranjo – incluindo Forma, Instrumentação e Textura, espacialização e registros). O aproveitamento musicopedagógico destas mesmas produções será tratado em semestre seguintes, junto a seus Estágios.

Na tabela, você pode compreender melhor de que maneira avançaremos em nossos estudos. (Para ampliar a imagem clique sobre ela)

Assunto	Datas	Unidade	Produto
Organização Tema	12/06/2010	16 Prelúdio	Cronograma do grupo; Pesquisa inicial do tema escolhido
Texto	19/08/2010 26/08/2010	17 Criação textual 18 Entonação e Expressividade	Produção do texto da canção coletiva com áudio correspondente
Altura	02/09/2010 09/09/2010	19 Desenho melódico 20 Melodia	Notação de alturas do texto corrigido
SIP	16/09/2010	21 Intelecto	Declamação dos textos corrigidos e exploração de propriedades do som e de paradigmas musicais a partir deles.
Duração	07/10/2010 14/10/2010	22 Métrica 23 Estrutura rítmica	Notação dos valores derivados do texto
Tema, texto, altura e duração	21/10/2010	24 Partitura	Partitura e áudio da produção coletiva do grupo
Ampliação e aperfeiçoamento	28/10/2010 04/11/2010 11/11/2010 18/11/2010	25 Caráter 26 Forma 27 Harmonia 28 Arranjo	Partitura e áudio da produção coletiva do grupo ampliada e aperfeiçoada
Finalização	25/11/2010 02/12/2010	29 Espacialização 30 Coda	Partitura, áudio e vídeo da produção coletiva finalizada



← anterior
menu
próxima →

Material elaborado para o Curso de Licenciatura em Música da UFRGS e Universidades Perceiras, do Programa Pró-Licenciaturas II da CAPES. Produzido pela equipe do CAEF, Porto Alegre, 2010

10

Fonte: Interdisciplina Conjunto Musicais Escolares -UFRGS, 2010a UE_16, p.10

O segundo documento que auxiliou as primeiras ideias do processo de transcrição foi retirado da síntese dos principais aspectos compositivos, segundo Nunes L. 2015b (Tabela02), extraído de análises nas Interdisciplinas do curso de Licenciatura em Música– PROLICENMUS.

Tabela 2 – Síntese dos principais aspectos compositivos

Síntese dos principais aspectos de Microcanções CDG	
Experimentos e improvisos:	Conteúdos destinados à criação de textos e/ou (re)criação de textos dados;
Estruturas rítmicas:	Experimentos referentes à pontuação do texto e Reflexão sobre o uso da prosódia;
Estruturas Melódicas:	Convenção de desenhos das inflexões vocais expressivas, fundada em descobertas das intenções do intérprete;
Estruturas harmônicas:	Estudo de cadências e seus efeitos em relação à interpretação do texto;
Estruturas coreográficas:	Representação de frases através do corpo, sustentadas por elementos e componentes da dança e do teatro.

Fonte: NUNES L., 2015b, p.73

Por fim, apresenta-se a própria Ficha CDG:

Figura 4 – Ficha CDG – Atividade Repertório Musicopedagógico – PROLICENMUS

28 Ficha de Análise CDG - Atividades

AU – Sua canção na ficha de análise CDG

Relembrando, nesta UE a ficha de análise deverá ser pensada como um *check list*. Muito mais do que "completar a ficha", está sendo solicitado que cada estudante compare os tópicos nela listados com os que já foram abordados em sua própria composição. Esta tarefa deve ser feita em grupos, no polo, seguindo os passos recomendados, dentro dos conhecimentos já adquiridos:

Para esta etapa, providencie a impressão da ficha, ou certifique-se de que ela seja projetada (como as provas). Assim, todos terão acesso fácil a cada um dos parâmetros nela apresentados.

Tenha também em mãos sua canção (ou o que você já produziu dela até aqui).

Em grupo, realize a verificação, para cada parâmetro apresentado, do que já existe em sua canção e do que ainda falta ser *posto com* (você ainda lembra de nosso conceito de *compôr*?!)

Assinale com uma caneta ou lápis colorido os parâmetros que estão incompletos e aos quais você deverá se deter para finalizar sua canção. Aceite e faça sugestões a seus colegas.

Discuta conjuntamente cada uma dos textos presentes nos slides e procure compreender como eles poderão ajudá-lo a finalizar sua canção. Se necessário, busque ajuda do seu tutor para melhor explicitar alguns conceitos presentes no texto.

Após o trabalho no grupo, preferencialmente em casa e em local tranquilo, procure completar sua canção com os parâmetros faltantes. Se necessário, busque a ajuda do tutor.

Por fim, analise novamente sua canção, preencha a ficha de análise e, ao mesmo tempo, qualificando sua própria canção. Poste um comentário de seus primeiros resultados no Moodle.





Material elaborado para o Curso de Licenciatura em Música da UFRGS e Universidades Parceiras, do Programa Pró-Licenciaturas II da CAPES. Produzido pela equipe do CAEF, Porto Alegre, 2009.

18

Fonte: Repertório Musicopedagógico Unidade de Estudo UE. 28, 2009.

Os dois documentos apresentados (fig. 03 e tab. 02) tornaram-se fonte de inspiração, fundamentando a construção do cronograma de Transposição do Processo Compositivo Microcanção_CDG para Escola Básica, conforme anexo I (Cronograma). Chegado um determinado momento do curso PROLICENMUS, foi solicitado aos alunos que utilizassem a Ficha CDG para análise de sua própria Microcanção. Nas lâminas, abordando o conteúdo trabalhado, foram explicados os itens dessa Ficha, assim como foram fornecidos o E-book do MAaV, servindo como modelo e material de apoio. As orientações quanto ao caminhar em um terreno novo geravam incertezas e esperanças, sem se saber, ao certo, se havia garantia de acertos. Todavia, ao se cumprir como solicitado, cada um recebia a oportunidade de compreender seus próprios processos e de observar os dos demais, de forma que a consciência dos acontecimentos ascendia a cada etapa.

Assim, o capítulo I, transitou por entre publicações legais e por literaturas da área possibilitando chegar ao objeto de estudo desta pesquisa.

CAPITULO II – DA EXPERIÊNCIA À SUA TRANSMISSÃO

O presente capítulo está desmembrado em duas partes: a primeira tem como finalidade discorrer sobre a Releitura de um processo composicional de Microcanção_CDG destinado a adultos em formação como futuros professores de Música, para uma linguagem infantil destinada à Escola Básica do Ensino Fundamental I. Nessas situações, o conhecimento teórico musical inicial, por parte dos públicos-alvo, era restrito ou quase nulo, apresentando-se aí um importante ponto comum, entre eles. Na segunda parte do capítulo, apresenta-se a Aplicação de materiais didáticos resultantes dessa Releitura, em duas turmas de 4ºano de uma escola da Rede Particular de Ensino de Salvador. Emergem daí e podem ser identificados, assim, aspectos pertinentes à questão de pesquisa. Relembrando-a: **Quais são os saberes necessários ao professor de Música, para que ele seja capaz de se transformar, de alguém que esteve imerso no processo de composição da MC_CDG no PROLICENMUS como aluno, num formador dessa mesma proposta metodológica?** O próprio processo compositivo desenvolvido nas Unidades de Estudo do PROLICENMUS, já visto no primeiro capítulo, tem aqui sua Releitura, com vistas a uma devida Aplicação. Então, a exemplo do que ocorreu no primeiro, sinais de uma possível resposta à pergunta de pesquisa já percorrem, assim, todo o segundo capítulo, mesmo que venham a ser efetivamente enunciados apenas no capítulo seguinte.

Em sua primeira parte, então, neste segundo capítulo são apresentadas as ferramentas e as fontes utilizadas durante a releitura do material original, desenvolvido para o PROLICENMUS. Esse material original ressurge, nessa pesquisa, com mudanças decorrentes de exigências próprias de um novo contexto educacional: a Escola Básica. Através da inclusão de conteúdos que lhe são pertinentes, cria-se a moldura destinada ao processo composicional, no trabalho com esse novo público-alvo. Tais mudanças emergiram de obediência a documentos da Legislação e de inspiração atualizada por outros autores da área, ambos já apresentados no primeiro capítulo. Emergiram também de propostas desta docente-pesquisadora sob aprovação da supervisão pedagógica da escola e das professoras responsáveis pelas turmas específicas, nas quais a fase de Aplicação ocorreu. Imersa nos conteúdos das unidades de estudo extraídas do PROLICENMUS, a Releitura foi orientada pelo uso de técnicas e recursos, tais como: diagnóstico, cronograma, planejamentos e materiais didáticos originais e outros afins. Sobretudo, a Releitura orientou-se pela Ficha CDG. O resultado concreto disso foi a elaboração do material didático a ser utilizado na sala

de aula já referida. Todos os arquivos, já organizados, geraram os subsídios para o que vem relatado na segunda parte deste capítulo, o qual delinea a Aplicação do produto dessa Releitura ocorrida previamente.

A segunda parte deste capítulo traz como objeto de reflexão, a maneira como o uso desse novo material didático ocorreu. Em forma de projeto, os alunos das turmas selecionadas para a pesquisa vivenciaram a experiência de compor suas microcanções, utilizando os já referidos materiais didáticos adaptados por essa pesquisadora. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu na terceira unidade do ano letivo de 2016, em duas turmas de 4ºano do Ensino Fundamental I, que reunia 28 alunos por turma. O conteúdo a ser ensinado foi distribuído em sete novas Unidades de Estudo, aplicadas semanalmente, em aulas com duração de cinquenta minutos cada. Reitera-se, que o foco do estudo não foi a transposição dos conteúdos para sua aplicação com crianças, a partir de materiais e práticas com adultos, em si; o foco foi o que a professora de Música precisaria saber para ser capaz de promover tal transposição. Conforme o esperado percebeu-se, que alguns saberes bem específicos eram necessários à professora de Música, para que ela se tornasse formadora do processo, no qual fora aluna. Mas da intuição ao enunciado, ou do ter aprendido até o querer ensinar, foi preciso realizar a investigação completa. Apesar do empenho na releitura desse processo, verifica-se que para satisfazer à pergunta de pesquisa não bastaria somente uma etapa, qual seja, a de reelaboração dos materiais originais; mas, também uma de sua utilização prática, em sala de aula e no trabalho direto com um novo público selecionado, também traria conhecimentos relevantes. E, só por fim, então, foi possível tecer considerações relevantes ao tema de estudo. Fica constituído e justificado, assim, o *locus* deste estudo.

Tendo-se esta segunda etapa da pesquisa duas partes já definidas – a saber: a elaboração de uma Releitura do processo composicional de Microcanções CDG e a Aplicação dos resultados dessa releitura junto um público selecionado –, partiu-se para a definição de uma metodologia de pesquisa. Até aqui, empregara-se Revisão Bibliográfica e Análise Documental. Na Aplicação dos produtos dessa Releitura, utilizou-se a Pesquisa-Ação. Essa aconteceu no âmbito de uma experiência educacional, a qual contribui e visa o aprimoramento do profissional.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para os esclarecimentos das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 1986, p. 75).

Sustentada pelas fases do ciclo básico da Pesquisa-Ação, que segundo (TRIPP, 2005, p.446), são “Planejar uma melhora da prática; agir para implantar a melhora planejada; monitorar e descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados da ação”, a realização do processo composicional CDG junto às crianças ocorreu no prazo estabelecido, isso é, em treze (13) encontros, acontecidos ao longo de dezenove (19) semanas letivas, no período entre julho e novembro de 2016. Este segundo capítulo apresenta o percurso desde a elaboração dos materiais didáticos até seu uso efetivo, e todo o trabalho foi documentado em planilhas de minutagem, em gravações de vídeo e num diário de bordo. Por intermédio desse método de trabalho, desdobrou-se o aprendizado de um processo compositivo destinado a adultos sem conhecimentos musicais prévios em um processo do fazer musical em sala de aula da Escola Básica, junto a crianças também sem conhecimentos musicais prévios. Buscou-se então retirar das evidências, quais sejam ações da professora-pesquisadora e reações infantis, subsídios para a discussão do próprio processo formativo desse adulto professor de Música. A egressa-professora-pesquisadora, ao apresentar seu próprio percurso de discente para docente como um modelo utilizado em caráter experimental, acredita estar prospectando possibilidades de progressos na produção de conhecimentos sobre ao assunto, também em pesquisas futuras.

2.1 – RELEITURA

A Releitura do processo composicional de Microcanção_CDG, conforme ministrado para alunos adultos do curso PROLICENMUS, em dado momento foi inspirado pela necessidade de atender uma demanda da Instituição, onde a pesquisadora atua como professora de Música para crianças de 2 a 12 anos. Essa escola trabalha com Pedagogia de Projetos, segundo a qual, um tema gerador motiva de forma interdisciplinar as diversas áreas do conhecimento. Cabe à área da Música, selecionar repertórios que correspondam ao tema proposto, preparar os alunos para cantar esse repertório, montar e ensaiar a coreografia correspondente e apresentar essa produção artística, ao término do ano letivo. Essa tarefa supostamente simples gerava desconforto na professora de Música, visto que nem sempre esse repertório, no mais das vezes retirado dos sucessos midiáticos do momento, atendia ao que realmente o projeto pretendia. Além de não envolver as crianças no fazer musical genuíno, antes em modismos, tornava-as meras repetidoras, descaracterizando o trabalho musical e, muitas vezes, confundindo o trabalho interdisciplinar. A partir da inquietação pela busca de repertórios, um *insight* motivou a professora de Música dessa escola e também egressa do

PROLICENMUS a escrever um projeto ousado, cujo assunto tratava de composição de Microcanções_CDG. Ousado, por se tratar de algo novo e nunca experimentado antes por nenhum professor de Música que ali tivesse passado. O projeto, aprovado em 2015 pela supervisão pedagógica sob caráter experimental, estava condizente com a Legislação e com a Proposta Político Pedagógica da Instituição, atendendo as turmas do 4º ano A, B,C e D. Mesmo assim, foi preciso cautela e muita paciência, pois havia momentos em que os confrontos com tradições arraigadas pareciam ser insuperáveis. A despeito disso, o resultado do projeto cativou não só a Equipe de Supervisão, como a Direção, o Corpo Discente, os pais e responsáveis, e sobretudo as crianças. Ao saberem que seus filhos se tornavam co-autores das composições musicais e da montagem de todo espetáculo, passaram a sentir grande apreço pelo trabalho realizado. Ao se saberem co-autores dessas obras, as crianças, por sua vez, passaram a zelar mais e mais por elas, tendo ideias e colaborando com o trabalho. E, por si mesmas, enquanto suas criadoras. Ao término do ano letivo de 2015, com *feedback* favorável, o projeto foi aprovado para aplicação também em 2016 e 2017. A presente pesquisa foi realizada com turmas do ano de 2016.

2.1.1 – Fase de Preparação

O subcapítulo a seguir discorre sobre a fase preparação para a experiência prática, ocorrida anteriormente à Aplicação dos produtos, por sua vez desenvolvidos durante a Releitura do processo composicional de Microcanção_CDG. O objetivo, aqui, é evidenciar aspectos de interesse para a situação específica da pesquisa e promover uma reflexão sobre a importância do professor se preparar para aquilo que pretende fazer em sala de aula. Com preocupação que o projeto ocorresse de forma pertinente ao público destinado, fizeram-se necessárias algumas providências preliminares, servindo-se do Diagnóstico e do Planejamento.

Um caminho semi estruturado possibilitou o olhar panorâmico sobre o “o quê” e o “como” seria realizada a pesquisa, garantindo espaços para eventuais reorganizações, se necessárias, no decorrer da Aplicação da Releitura feita. Essa fase preparatória, que se constituiu de Diagnóstico e Planejamento, iniciou quatro semanas antes da Aplicação dos materiais e dos procedimentos didáticos construídos com base na referida Releitura, junto aos alunos.

Diagnóstico

O Diagnóstico Escolar é um procedimento auxiliador na elaboração de Planejamentos, aqui utilizado para definir pontos de partida para o Ensino, identificando o quanto a turma apresenta capacidade de trabalho em grupo, criatividade e percepção sonora. O Diagnóstico foi inserido na pesquisa, visando a auxiliar na elaboração dos planos de aula. De acordo com Leal (2005), no contexto didático-pedagógico, um diagnóstico deve ser compreendido como uma situação de análise do público-alvo e das condições do entorno, contendo dados pertinentes e auxiliares à prática escolar. Este diagnóstico específico ocorreu em formato de aula, na qual atividades musicais de experimentação sonora em grupo foram desenvolvidas. Na ficha para anotações de dados relevantes sobre a turma, denominada Diagnóstico e Acompanhamento, foram registradas informações tais como: quantidade de alunos; dia e horário da aula; professora regente; faixa etária; quantidade de alunos que freqüentam o turno integral ou realizam atividades particulares em Canto Coral, Ginástica Rítmica ou Ballet, e aulas de Violão ou Teclado, anexo II – Ficha de Diagnóstico e Acompanhamento. Tais informações tornaram possível algumas tomadas de decisão, quanto à elaboração do Planejamento. Os Registros Descritivos, respondendo as perguntas: *Existe alguma pessoa no grupo que impossibilita a realização das tarefas? Quem em que aula/atividade? Por quê? Que ação foi tomada pelo professor?* tiveram como objetivo conhecer melhor o grupo e repensar ações, que envolvessem tais alunos na produção prevista.

No Diagnóstico Escolar, Novaes (1968) alerta sobre o erro da interpretação subjetiva, muitas vezes, condicionada por preconceitos da parte do professor e baseada numa concepção deformada sobre os objetivos da Educação. Com atenção sobre tal alerta, o perfil da turma foi reconstruído, sempre que necessário. E, à medida que era também revisto durante o percurso da aplicação das aulas, se construía uma visão mais clara sobre ele e seu modo de funcionamento. O diagnóstico proporciona compreensão de fatos que auxiliam na elaboração de planejamentos; mas esses, por sua vez, estão em permanente revisão. Tripp (2005) diz que todos nós planejamos nossas ações, mas podemos fazê-lo mais deliberadamente, imaginativamente e com uma compreensão melhor da situação, continuamente, se o cenário total e suas personagens foram corretamente diagnosticadas por meio de uma ferramenta auxiliadora nesse processo. Tal percepção foi importante, pois permitiu eliminar fatores de ruído, na busca pela resposta à pergunta de pesquisa feita.

Planejamento

Buscando a otimização da ação docente, o planejar amplia a visão do processo como um todo, contribui para evitar eventuais circunstâncias adversas, e auxilia o profissional a estabelecer metas e objetivos que pretende alcançar. Conforme Luck (2003), planejar representa assumir responsabilidade por implementar a proposta delineada. Não se pretende aqui ensinar como planejar; mas sim recordar, como sinaliza Libâneo (1990), o papel do professor, qual seja o de selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe e incentivar os alunos. Os planejamentos apresentados na pesquisa foram realizados, visando à modificação de uma realidade, a saber: criação de microcanções, num contexto onde, anteriormente, essa ação não havia sido realizada. Para cada etapa do processo compositivo, elaborou-se um planejamento de aula, com atividades previamente definidas conforme modelo no anexo III.

O Plano de Ensino, também chamado de Planejamento de Curso, na escola onde ocorreu a pesquisa, é elaborado anualmente e compreende a visão geral do trabalho. Ele contém os objetivos gerais, os objetivos específicos, os conteúdos e as expectativas de aprendizagem, as quais o professor espera atingir com seus alunos. É a partir desse documento que os planejamentos de aula são elaborados, sendo que ambos dialogam durante o período letivo. O planejamento de ensino (VASCONCELLOS, 2002; LEAL, 2005; LIBÂNEO, 1990) é uma atividade que precisa ser pensada antes e depois da ação docente, e é um somatório de reflexão e decisão. Exige organização, sistematização e conhecimento das ações docente. Como a pergunta de pesquisa indaga justamente sobre características relevantes dessa ação docente, ao longo de tal planejamento foram sendo identificados aspectos relacionados à sua resposta. Em todo o tempo, trabalhou-se com as noções de imersão participativa e afastamento reflexivo, concomitantemente.

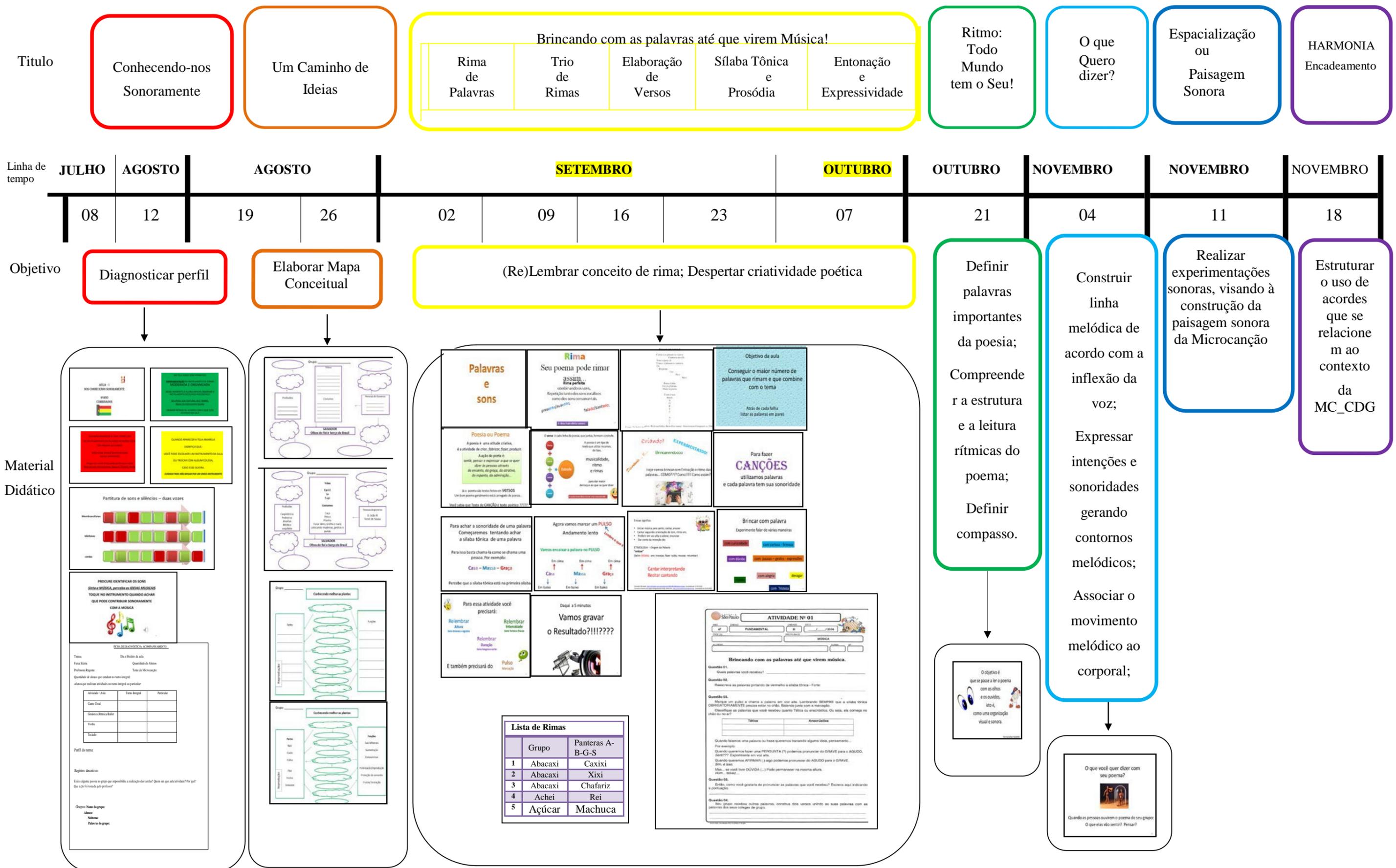
Para sistematizar e organizar cada etapa do processo compositivo, um cronograma foi elaborado (Anexo I - Cronograma de Transposição das etapas do processo Compositivo MC_CDG). Esse cronograma, previamente definido e estruturado com base em documentos apresentados no capítulo anterior, apresenta sete etapas, com total de treze aulas, agrupadas em quantidades variadas, entre uma a cinco aulas por fase. O título de cada etapa delineou-se à medida que os planejamentos e perspectivas imaginadas de suas realizações efetivas aconteciam. Pretendia-se que o material fosse atrativo, despertando interesse pelo que viria mais adiante. Seguindo o cronograma, a coluna *Atividade Realizada* caracteriza o produto resultante da aula. Apesar de o ensaio geral e de a apresentação fazerem parte das aulas, a

pesquisadora optou em não incluí-los nas etapas do processo, visto que o objetivo da pesquisa não corresponde ao resultado final e sim ao caminho percorrido; e também não têm o foco nos aspectos pertinentes ao aluno, mas nos saberes necessários à professora. As datas do cronograma precisaram ser reagendadas em alguns momentos, pois imprevistos ocorreram, tais como: falta de energia, comemoração do Dia das Crianças, aulas de campo e jogos internos; mas isso não representou maiores prejuízos à pesquisa. Entre os principais requisitos para o planejamento, segundo Libâneo (1990), estão os princípios e as condições do processo de transmissão e assimilação ativa dos conteúdos; os tempos e os espaços podem e devem ser oportunamente administrados. O próximo tópico explicitará dados sobre a maneira como a transposição do material, o qual originalmente fora desenvolvido para o contexto de formação de professores e agora está repensado para sala de aula da Escola Básica, foi produzido.

2.1.2 – Material Didático Produzido

Neste subcapítulo, pretende-se evidenciar a produção do material didático relativo às etapas do processo composicional de Microcanção_CDG, que resultou da adaptação do material original produzido para o PROLICENMUS. Esta é a fase identificada como Releitura. Depois de extraído o conteúdo das UEs do Curso de Licenciatura em Música, o diagnóstico da turma estar previamente preenchido e os planejamentos estruturados de acordo com o objetivo definido, a elaboração de tal material ocorreu em formato virtual, com algumas atividades impressas, levando em consideração a faixa etária, os recursos audiovisuais e slides com animações em uma linguagem acessível. A apresentação das etapas a seguir evidencia os objetivos e os conteúdos apresentados à turma.

Figura 5 - Infográfico das Etapas do Processo Composicional CDG após sua adaptação à nova realidade de ensino



Lista de Rimas	
Grupo	Panteras A-B-G-S
1	Abacaxi Caxixi
2	Abacaxi Xixi
3	Abacaxi Chafariz
4	Achei Rei
5	Açúcar Machuca

Os campos evidenciados no infográfico acima apresentam os temas de estudo, os objetivos e os materiais didáticos, posicionados sobre uma linha de tempo com as datas das aulas ministradas. O conjunto do trabalho visava identificar potencialidades criativas e musicais de cada indivíduo, em sala de aula, enfatizando sua capacidade de trabalho em grupo sob uma visão colaborativa, por meio de experiências apoiadas em recursos didáticos específicos. Nesses materiais, a experimentação sonora com instrumentos musicais, a leitura de símbolos, os gráficos e slides com animações contribuem beneficentemente com o desenvolvimento de cada etapa.

Também conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo. [...]A utilização desses recursos impõe a observância de alguns critérios para uma escolha mais eficiente, por parte do professor, como: a) adequação aos objetivos, conteúdo e grau de desenvolvimento, interesse e necessidades dos alunos; b) adequação às habilidades que se quer desenvolver (cognitivas, afetivas ou psicomotoras); c) simplicidade, baixo custo e manipulação acessível; e d) qualidade e atração (devem despertar a curiosidade) (FREITAS, 2007, p.23).

Dialogando com Freitas 2007, está a etapa I, Conhecendo-nos sonoramente, a fase de Diagnóstico, cujos recursos empregados foram instrumentos musicais e leitura de símbolos, mediados por slides projetados no *data show*. Permeando a etapa II, Um caminho de ideias: onde estou, pra onde vou..., teve por objetivo o nutrir-se de dados para a construção de um futuro texto em forma de poema, identificando e correlacionando conceitos disponibilizados nas disciplinas Música, Ciências, História e Geografia. Como forma de auxiliar os alunos na organização de suas ideias, recorreu-se ao Mapa Conceitual, uma ferramenta utilizada em diversas áreas do conhecimento, em que é possível se reunir e se organizar dados, os quais se deseja compreender.

Assim, ao dispor sob a forma gráfica de um mapa conceitual os conceitos conhecidos, relacionando esta noção inicial com outras também já conhecidas, estabelecendo uma hierarquia e/ou determinando propriedades, o aluno pode organizar o seu conhecimento de maneira autônoma, retificando seu próprio raciocínio em função da construção do mapa. Este conceito de aprendizagem, inspirado em Ausubel, é chamado de “aprendizagem significativa”. Na realização da aprendizagem significativa os mapas conceituais demonstraram ser uma ferramenta adequada porque possibilitam ao aluno (e ao professor também) desenvolver um processo cognitivo de aprendizagem em que ele próprio orienta a aquisição de novas informações porque elas estarão diretamente relacionadas com a estrutura de

conhecimento prévio. Entendemos por “estrutura de conhecimento prévio” aquela que o indivíduo possui, no momento da aprendizagem, como produto da sua integração cultural. (AMORETTI, 2001, p. 50)

A estrutura do mapa conceitual possibilita organização de ideias. Sendo definido o tema central, cada espaço em branco representa um tipo de informação. Conforme o combinado entre professora e alunos, nos retângulos, seriam preenchidas frases com informações sobre o tema; nas elipses, expressões onomatopeicas, e nas nuvens, os sons que o grupo acreditasse existirem naquele contexto. É importante destacar que o professor dispôs, em outro slide, um modelo com possíveis respostas, garantindo um referencial mínimo de segurança, dentro do conhecimento esperado.

Acreditando que os sons emergem das palavras e que cada palavra tem um som, a ideia primeira foi brincar com elas. Ao longo de tal brincadeira, o conceito de rima e a criatividade poética conduziram ao fazer música a partir do ouvir e produzir seus sons ocultos, e que se modificam a cada intenção com que as palavras são ditas. Num momento posterior, essas palavras auxiliam na elaboração de versos em forma de minúsculos poemas. Animações nos materiais produzidos em *Power Point* faziam palavras girarem e pularem, causando impacto e surpresa. O poema *Pássaro em Vertical*, de Libério Neves, apresentado em uma das aulas da etapa três, ilustra possibilidades criativas na construção dessa etapa. Segundo Bordini (2008), existe poema para cada faixa etária da vida, para pré-adolescente, crianças pequenas e crianças maiores, com Gênero e características textuais próprias, de acordo com o autor,

Há, em conseqüência, poemas para crianças pequenas, poemas para crianças maiores e poemas para pré-adolescentes, com estatutos próprios e correspondentes a expectativas e necessidades das diferentes idades de seus leitores. Faixa etária: 9-10 anos Gênero: Poemas-piada; desafios; épica aventureira; apólogos; baladas; lírica social. Características textuais: Verso livre; ritmos livres e irregulares; ênfase na imagética; ênfase na narratividade; enredos lineares; lírica descritiva; enfoque cômico; enfoque sério; heróis animais e humanos; heróis valentes; heróis comuns; heróis engraçados; heróis desportivos. Habilidades lingüísticas requeridas: Relacionamento linguagem-mundo; concretização de sentidos supra frasais. Operações intelectuais pressupostas: capacidade lógico-dedutiva; pensamento não-egocêntrico; formação de esquemas conceituais; formação de esquemas de valores socialmente aceitos; interesses extrovertidos. Contexto/Ações: Lar; comunidade; escola / Leitura pessoal. (BORDINI, 2008, p. 23-33).

E é necessário se manter essa adequação; mais do que isso, também a fim de manter-se fiel ao material didático inspirador do material a ser produzido para a pesquisa, era necessário

haver coerência entre os procedimentos junto às turmas e a Proposta Musicopedagógica CDG. Um de seus princípios é o respeito à Prosódia, associando-se, adequadamente, acentuações tônicas do texto com as da música. A Prosódia, de acordo com o dicionário Michaelis, implica Gramática, com a “pronúncia correta das palavras, principalmente no que se refere ao acento tônico”. Já a Prosódia Musical significa mais: trata da adequada ligação das palavras com os acentos melódicos e rítmicos, de modo que as sílabas longas e breves conservem, da melhor maneira possível, a acentuação que lhes é própria.

Assim sendo, existe analogia entre os sistemas morfológicos literários e musicais, o que torna a tradução de um texto de canção um processo poético extremamente complexo. Traduzir canções é quase reescrever a obra, compô-la outra vez. Mas não apenas a tradução é complexa, também a criação original de uma canção precisa partir do texto e/ou remeter a ele com precisão. Quando isso não acontece, a obra não tem continuidade nem coerência, não tem fluência, perde em expressividade e beleza. Ao entender a força dessa afirmação, chega-se às questões da prosódia, da frase bem pontuada e das inflexões coerentes. Principalmente quando se está tratando com alfabetização, musicalização e canções infantis, o cuidado com esses três aspectos deve ser rigoroso. (NUNES H., 2005, p.25)

A intenção expressiva e o processo de entoação é, por si só, o caminho natural de experimentar os sons das palavras e divertir-se com eles, expressando diferentes intenções e observando o que se modifica e o que se mantém, como pontos comuns, nos apoios e inflexões textuais e musicais. Como suporte para as aulas então ministradas, slides com animações exibiam o conceito de Entoar, sugestionando variadas formas de entoação e relembrando noções básicas de altura, duração, intensidade e pulso.

A sílaba tônica de uma palavra permanece sempre a mesma, independente da intenção expressiva que se tenha com ela. Sobre a sílaba tônica a fala se apóia e o corpo percebe um movimento de forças que, ao mesmo tempo em que é “para baixo”, também “se empurra” para cima e para diante. Pode-se dizer que a “energia” da palavra recai sobre e parte de sua sílaba tônica. (UFRGS, 2010, p. 4, Música Aplicada UE_23)

A conclusão do poema, a escolha de suas palavras importantes e a divisão das sílabas gramaticais de seu texto, marcando o pulso, compõem o processo composicional que extrai, da palavra, seu ritmo, sua intenção e sua força expressiva. Surgem, assim, os primeiros sinais da Microcanção, sendo as estruturas rítmicas musicais criadas a partir da combinação entre a contagem silábica, num equilíbrio entre a Pulsação e a Prosódia.

Conteúdos sobre Sílabas Poética (ou Escansão⁵) e Métrica, do ponto de vista teórico, não foram abordados junto aos alunos, por ser um assunto que exigiria mais tempo para assimilação e também mais maturidade, por parte deles; contudo, esteve sempre presente para a professora, sustentando suas decisões didáticas. Por isso, faz-se necessário discorrer sobre o assunto, no trabalho atual.

São as intenções escondidas nas “palavras importantes” que acabam evidenciando a métrica do poema. Para sua definição (binária ou ternária, simples ou composta, por exemplo), deve-se identificar as palavras importantes de seus versos.

O procedimento padrão ensinado é contar quantas sílabas poéticas existem entre a primeira sílaba tônica da primeira palavra importante e a primeira sílaba tônica da segunda palavra importante. Normalmente, dá certo logo de saída; contudo, nem sempre é assim. Então, o melhor é definir as palavras mais importantes ao longo de todo texto, apoiar-se nelas, “pesando” sobre suas respectivas sílabas tônicas, e depois observar como seu próprio corpo se comporta entre um ponto de apoio e outro, contando quantos tempos (ou pulsos) ficam entre eles. Em versos com quadratura convencional, é bastante simples fazer tal identificação; em versos livres, mais difícil.[...] Cabe lembrar que é nesta etapa que se deve estar alerta para o reconhecimento do tipo de ataque e estrutura dele decorrente (tética ou anacrúsica, acéfalos ou não). (UFRGS, 2010, p.5 -7 - Música Aplicada UE_ 23)

O material produzido até aquele momento se apoiava em conceitos de construção de poemas associados ao ritmo, cuja prosódia implicava conteúdos interdisciplinares. O processo vinha inspirado por informações contidas em um mapa conceitual, utilizado como ferramenta de organização de ideias. Vislumbrar a música diante do som de tantas palavras decorria da tarefa de despertar sonoridades que, a princípio ocultas, estavam prestes a desabrochar, quando estimuladas por alguma intenção expressiva. A inflexão da voz, produzida com o intuito de expressar intenções, geram contornos que, analisados, ampliados, elaborados... podem fazer emergir melodias de canções (UFRGS, 2010). Extrapolando possibilidades de contornos produzidos com a voz a partir de textos expressivamente já elaborados em etapas anteriores, a construção da linha melódica faz emergir o broto musical contido em terreno

⁵Escansão é a análise métrica do poema, com sua ordenação de sílabas tônicas e átonas.

fértil. Os alunos eram provocados a darem respostas corajosas a perguntas como: *O que você quer dizer com seu poema? Quando as pessoas ouvirem o poema do seu grupo, o que elas irão sentir e pensar? Como você vai se sentir, diante de suas reações? Você está preparado para ouvir críticas e sugestões?* Perguntas como essas norteiam a construção de intenções geradoras de expressividades. As trocas sonoras e musicais surgem de acordo com experimentações de sons.

Pensar em um arranjo implica pensar sobre qual e como é o grupo para o qual estamos compondo. Quais condições técnicas? Quais as possibilidades de instrumentação nele existentes (vozes e/ou instrumentos ou ambos)? Quais as habilidades deste grupo e mesmo de seu regente (de fato, dou conta de realizar tal arranjo?!)? Qual a função social deste grupo? E, também, que tipo de arranjo contribuirá para o crescimento do grupo e da sociedade na qual ele está inserido? (UFRGS, 2010, p.3, Música Aplicada UE_07)

Foram apresentados nesse subcapítulo os tópicos considerados mais relevantes para a construção dos materiais didáticos a partir da Releitura de um processo composicional de Microcanções_CDG, visando à aplicação do mesmo. O que foi feito com eles será apresentado a seguir.

2.2 – APLICAÇÃO

O subcapítulo a seguir aborda como e onde ocorreu a Aplicação da Releitura do processo composicional de Microcanções_CDG construída anteriormente. Novamente, emerge a questão da pesquisa: **Quais os saberes necessários ao professor de Música, para que ele seja capaz de se transformar, de alguém que esteve imerso no processo de composição da MC_CDG no PROLICENMUS como aluno, num formador dessa mesma proposta metodológica?** Busca-se compreender e enunciar os desafios encontrados por essa profissional, no decorrer do cumprimento da aplicação desse projeto, em seu próprio contexto de atuação profissional.

Como já mencionado anteriormente, o desenvolvimento da pesquisa ocorreu em um colégio da Rede Particular, em Salvador, no seguimento Ensino Fundamental de nove anos, em duas turmas de 4ºano (antiga terceira série) do turno matutino. Cada turma continha 28

alunos com faixa etária entre 9 e 10 anos. Essas crianças receberam um conteúdo distribuído em sete unidades aplicadas em treze aulas, com duração de cinquenta minutos, cada. Em forma de projeto, os alunos das turmas selecionadas para a pesquisa vivenciaram a experiência de compor suas próprias Microcanções, utilizando os produtos da releitura de um processo composicional anteriormente vivido por essa pesquisadora, em seu curso de Licenciatura em Música.

Como suporte documental, foi inserido no Roteiro de Estudo (Anexo IV) a proposta de experimentar as etapas do processo composicional de Microcanções_CDG, utilizando conhecimentos musicais, paulatinamente adquiridos e ampliados pelo incentivo à criatividade sonora. Esse documento, encaminhado aos pais dos alunos, em formato de livreto, é um recorte do Plano Anual, que por sua vez contém os objetivos e as diretrizes de forma abrangente, envolvendo as três unidades do ano letivo. Além desse Plano de Trabalho, que informava as famílias sobre aquilo que seus filhos estavam aprendendo, foram tomadas todas as providências legais junto à escola no sentido de se obter a autorização da participação das crianças na pesquisa. Tais documentos fornecem o suporte necessário às ações ocorridas no contexto escolar.

2.2.1- Etapa por Etapa na Escola

Relembrando, antes desta etapa de Aplicação da pesquisa, ocorreram várias outras ações, quais foram: extração dos conteúdos das unidades de estudo do PROLICENMUS, relatórios dos diagnósticos de cada turma previamente preenchidos, planejamentos estruturados de acordo as determinações da escola e com o objetivo definido pelo Plano de Ensino, e elaboração do material didático. Somente depois da realização dessas é que se pode iniciar, de fato, a presente investigação. Vencidas todas essas etapas, almeja-se, neste subcapítulo, expor os produtos da Releitura do processo composicional de Microcanções CDG, à guisa de explicar como todos esses resultados e o material deles decorrente foram conduzidos junto aos alunos. Trata-se aqui da prática docente em observação, relato e, posteriormente, análise.

Tendo como objetivo identificar as potencialidades criativas musicais e a capacidade de trabalho em grupo dos alunos, a Etapa I, Conhecendo-nos Sonoramente, identificou aqueles que conseguiam expressar uma ideia musical, distinguindo-os daqueles que só batiam no

instrumento, sem efetivamente escutar sua própria atuação. Em uma das atividades dessa etapa, os alunos deveriam trocar de instrumentos musicais com seus colegas ou escolher outro que se encontrava à disposição na sala de música. Com essa atividade, foi possível perceber uma gama de informações não ditas com palavras, mas com reações.

Com os grupos previamente definidos, embora alguns com certa afinidade para o trabalho e outros não, deu-se início à próxima tarefa: escolher o nome do grupo. Novamente, inicia-se o ciclo de “quereres” e divergências. Situações tão simples como essas geraram conflitos, discussões e enfim... acordos. Nesse momento, algumas intervenções conciliadoras como a valorização da amizade e a importância do respeito pela outra pessoa foram feitas pela professora. Em casos extremos foi feito também remanejamento de alunos para outro grupo. Albino e Lima (2009) apontam o diálogo, a cooperação, a parceria, a flexibilidade e a coerência, categorias interdisciplinares que se encontram presentes nesse modelo de pesquisa.

À medida que são percebidas realidades diferentes, não é fácil comunicar. Quanto mais houver divergências entre as percepções dos sujeitos, mais eles terão dificuldades em se comunicar. Jamais existe uma correspondência perfeita entre percepção e realidade. Desse estado de coisas nascerão conflitos interindividuais, que podem ser funcionais e provocar crescimento e mudança. Em contrapartida, convém atentar para a escuta, que é um fator essencial também de comunicação interpessoal. (RANGEL et. al., 2005, p. 67)

Todas essas situações, necessárias ou não para o trabalho em grupo, se refletiram no momento de produção e compartilhamento de experiências. O nome dos grupos (tab.03) serviu como elo de reconhecimento do “um outro”, que não era mais o EU de cada aluno, e sim o NÓS, do seu grupo de pertencimento. A partir desse UM NÓS, eles passaram a vibrar com cada conquista das atividades realizadas nas etapas subsequentes e esperavam ansiosos para saber o que iria acontecer na próxima aula.

Tabela 3 - Nome dos grupos de trabalho

Nome dos Grupos	
<i>4^o_A</i>	<i>4^a_B</i>
<i>Music Of Style</i>	<i>As rainhas dos sons</i>
<i>I Love Music</i>	<i>Magia</i>
<i>On Fire</i>	<i>Rock no pedaço</i>
<i>The Shinies</i>	<i>Top 4</i>
<i>Panteras A,B,G,S</i>	<i>Os Tricolores</i>

Fonte: Elaboração própria

Já estabelecidos os GTs – Grupos de Trabalho inicia-se a etapa II, Um Caminho de Ideias: onde estou pra onde vou..., que traz em seu objetivo a definição e a reunião de dados a respeito de um tema central, cuja seleção ocorreu em colaboração com as professoras regentes e a supervisora pedagógica da escola, na qual a pesquisa foi realizada. Utilizando-se um Mapa Conceitual como apoio centralizador dos resultados de algumas tempestades de ideias, os alunos receberam esses temas centrais previamente divididos para cada turma, a saber: Turma 4^o A - Salvador e turma 4^o B - Mata Atlântica. Devido à faixa etária, fez-se necessário utilizar um tempo da aula para explicar o significado do Mapa Conceitual, sua utilidade nas aulas de Música e como seus campos seriam preenchidos. Diante da amplitude de cada tema central, fez-se necessário criar subtemas, favorecendo-se, assim, o estabelecimento de caminhos de ideias direcionadas a focos específicos.

Ficou previamente definido que cada grande tema central teria cinco subtemas, conforme demonstrado na Tabela 4. Cada grupo, então, recebeu cinco subtemas, com seus respectivos Mapas Conceituais iniciados, por meio dos quais os alunos lembraram conteúdos já estudados em outras disciplinas. A partir daí, consultaram obras na biblioteca, debateram ideias e aprimoraram suas próprias atividades, ajudando-se mutuamente. Alguns, mais comprometidos com a tarefa, iniciaram a atividade imediatamente, preenchendo os campos vazios com o que sabiam; outros foram buscar materiais de apoio e houve aqueles que preferiram conversar sobre assuntos diversos, e até brincar de luta, durante a atividade. Ao mesmo tempo em que a professora atendia a solicitação de alguns alunos, observava a turma. Pode assim verificar os que produziam de acordo com o que fora sugerido e os que ainda não se sentiam integrantes da proposta.

Tabela 4 - Temas e Subtemas das Microcanções_CDG

Subtemas	Temas da MC_CDG	
	Salvador	Mata Atlântica
	4° A	4° B
1	Olhos do Rei e Berço do Brasil	Mata Atlântica e seus habitantes
2	Primeira Capital do Brasil	Mata Atlântica - Biomas
3	Trabalho e Comércio	Como as Plantas se reproduzem
4	Cidade e Gente	Conhecendo melhor as plantas
5	Salvador Cana-de-açúcar	Berço da população e da devastação

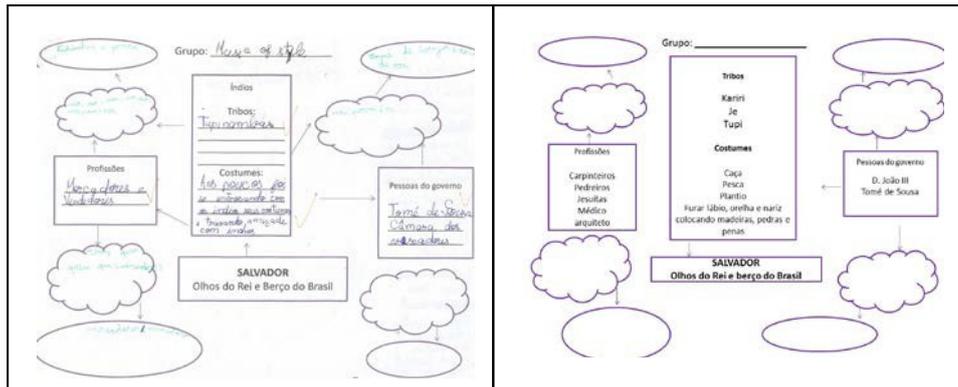
Fonte: Elaboração própria

Ao perguntar-lhes sobre o motivo, pelo qual alguns poucos se mostravam desencantados com o projeto, um aluno questionou: *O que isso tem a ver com aula de Música?* Utilizando-se da prática pedagógica Roda de Conversa, a professora iniciou o diálogo com a frase acima. Imediatamente, um grupo de alunos mais envolvidos e já atentos ao desenvolvimento da proposta explicou que *isso iria virar uma letra de música*. Em alguns casos, como esse, torna-se necessário reorganizar a prática docente, de acordo com as situações ocorridas em aula. Quantas situações ocorrem no cotidiano da sala de aula, que escapam aos nossos olhos e ouvidos?! Essa indagação perseguia esta pesquisadora, que procurava estar atenta aos movimentos e sons do ambiente... acima de tudo, aos movimentos e sons de seus alunos.

Incentivar e motivar os alunos a permanecerem com sentimentos e atitudes positivas, devidamente integrados ao projeto, tornou-se desafiador. Foram necessários reflexão e empenho adicionais, no sentido de consulta à literatura e promoção de debates com os próprios colegas, a fim de buscar possíveis alternativas de conduta docente. O intuito era manter-se convicta de seu papel e firme em seus propósitos, sem se deixar intimidar por eventuais posturas de desrespeito, por parte de alguns alunos. Nas aulas seguintes, todos foram paulatinamente se integrando à atividade, participando dela harmoniosamente e necessitando-se de pouca intervenção, quanto ao envolvimento e à disciplina do grupo. Como

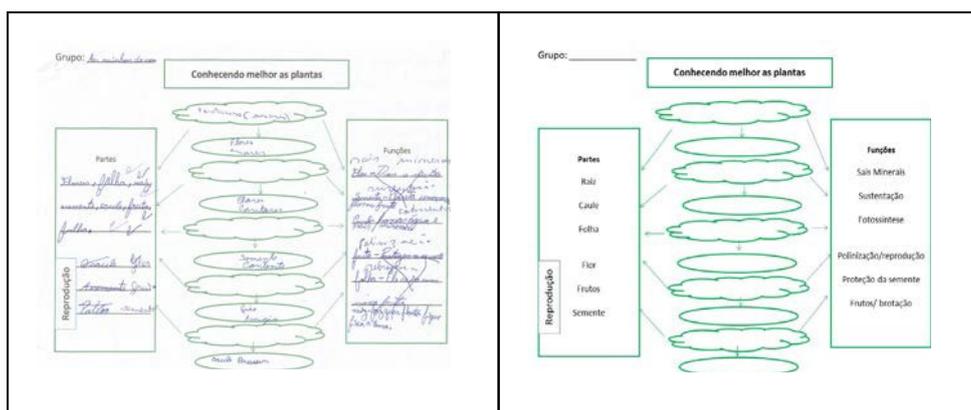
forma de motivação, a autocorreção dos mapas conceituais ocorreu com auxílio da projeção das respostas em *data show*(fig.06).Para cada acerto na atividade era contabilizado um ponto, gerando um gráfico classificatório que será apresentado mais adiante.

Figura 6 - Mapa Conceitual – turma 4º A- Tema: Salvador: seus nomes nossa história



Fonte: Elaboração em parceria com orientadora. À esquerda Mapa Conceitual preenchido pelo grupo: Music of Style; À direita, slide com correção correspondente.

Figura 7 - Mapa Conceitual – turma 4º B- Tema: Mata Atlântica.



Fonte: Elaboração em parceria com orientadora. À esquerda, Mapa Conceitual preenchido pelo grupo:As rainhas do Som; à direita, slide com correção correspondente.

A Etapa III – Brincando com as Palavras, até que virem Música! foi dividida em cinco partes, a saber: Rima de Palavras; Trio de Rimas; Elaboração de Versos; Sílabas Tônicas e

Prosódia; e Entonação e Expressividade. Ela possibilitou a criação da letra da MC_CDG passo-a-passo, desenvolvendo-se a criatividade e a busca por inspiração. Com todas as crianças sentadas no chão, em círculo, a professora apresentou o objetivo da tarefa e o que conseguiriam realizar nesta etapa. Dessa forma, a cada aula, a construção das ideias para a letra da canção surgia, mas ainda estava em sua fase embrionária. Embora inicialmente ainda sem expressão, soltos e incompletos, os versos começavam a apontar para um caminho a seguir. Era preciso ter paciência e cuidado, para não bloquear nenhuma participação, garantindo um clima de confiança e desejo de expressão. No Anexo V, apresenta-se um recorte da lista de rimas criada em aula.

Os materiais produzidos nos slides com animação atraíam e divertiam os alunos, que queriam saber como as palavras pulavam, giravam e dançavam na tela. Não somente os materiais, mas também as atividades elaboradas surgiam como algo novo para eles. Um sorteio de palavras foi realizado em aula, onde a atividade consistia em montar uma frase e cada aluno deveria escolher como pontuá-la, entoá-la e expressá-la do modo mais completo possível, inclusive com coreografia, figurino e trilha sonora, caso assim o desejassem. A mesma atividade ocorreu em outro momento mais adiante, quando os versos das Microcanções já estavam definidos de modo preliminar. Esse exercício foi elaborado com base em uma das atividades realizadas pela professora-pesquisadora, em sua formação,

Em nossa língua, utilizamos pontuações para delimitar a continuação (, ou ;) ou o final das frases, também definindo se esse final é interrogativo (?), exclamativo (!) ou simplesmente conclusivo (.). Cada tipo de frase possui uma sonoridade diferente; leia as frases abaixo com a inflexão correspondente às pontuações e perceba as diferenças: Você vai estudar hoje. Você vai estudar hoje? Você vai estudar hoje! Você vai estudar, hoje! Provavelmente você deve ter falado essas frases com alturas, intensidades e durações diferentes. Experimente usar outras variações de dinâmica (intensidade) e agógica (duração) para modificar as intenções das frases: •transforme uma interrogação normal em uma interrogação que dê medo, ou em uma interrogação mais persuasiva, utilizando nuances entre fraco e forte; •transforme uma exclamação de maneira a intensificá-la, deixando mais explosiva com um som mais forte. (UFRGS, 2008, p.7 – Musicalização UE_27)

Uma parte do conteúdo Sílabas Tônicas e Prosódia eles já dominavam, sendo capazes de identificarem sílabas tônicas e classificando as palavras em oxítônica, paroxítônica e proparoxítônica, assunto interdisciplinar, previsto para o programa das aulas de Português. A inovação ocorreu quando o conteúdo seguinte, Desvio de Prosódia, Palavras Téticas e

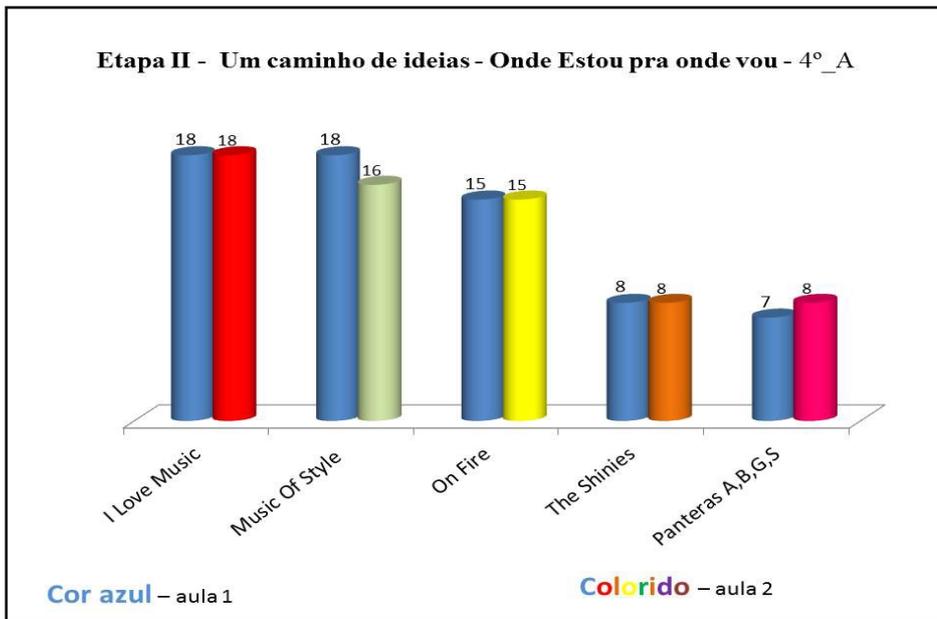
Anacrústicas, foi apresentado. Depois de assimiladas algumas informações básicas sobre o assunto, eles se divertiram, na aula, marcando o pulso e falando as palavras, ora de forma correta, ora com desvio de prosódia. A diversão era tanta que, em alguns momentos, se confundia com indisciplina, sendo necessária a intervenção da professora. De qualquer modo, tal interferência só aconteceu em casos realmente extremos, onde uma manifestação inadequada de entusiasmo acabava importunando os demais; de modo geral, os alunos foram deixados absolutamente livres, nesta “bagunça” organizada e produtiva.

Quando necessária alguma intervenção disciplinar, essa normalmente ocorria através de conversas individuais, ao término da aula, principalmente se somente um aluno persistia com atitudes impróprias; quando esses comportamentos ocorriam de forma coletiva, no momento do fato ocorrido já eram estabelecidos limites, a fim de evitar que tal atitude fugisse de controle. Assim, a professora ficava parada, olhando para a turma; quando percebia que estavam se acalmando, reiniciava a atividade, perguntando baixinho: *Será que essa ação realizada por alguns alunos pertence ao momento atual da aula? Que contribuição essa ação está gerando aos seus colegas ou a si próprio? A aula não está agradando? Estão sentindo dificuldades em compreender o objetivo?* Observou que, no mais das vezes, isso funcionava: bastava voltar-se para a situação ocorrida e questionar o quanto tal atitude era improdutiva, e já o trabalho voltava a fluir. Outra forma que a professora encontrava, para solucionar as contribuições improdutivas, era valorizando ações produtivas exatamente desses alunos que mais desestabilizavam a turma. Ou, ainda, solicitando-lhes ajuda para realizar alguma tarefa diferenciada, concedendo-lhes uma confiança e uma importância, que eles se apressavam em fazer por merecer.

Durante a Etapa II e III, foram elaboradas duas formas de dar retorno aos alunos sobre o que eles estavam produzindo. A primeira foi através de gráficos, onde a quantidade de itens preenchidos no Mapa Conceitual indicava a classificação do grupo; ou seja, para cada informação inserida no Mapa Conceitual, o grupo recebia uma pontuação, gerando um *ranking* de classificação. Assim, o *feedback* fornecido à turma deu-se em forma de gráfico e isso motivou ainda mais a participação deles, além de apontar para outro conteúdo interdisciplinar, tecnicamente previsto para Matemática, por exemplo. Assim, a cada semana, gráficos comparativos com a produção coletiva de cada grupo também foram fornecidos (gr.01). Nele, observa-se que os grupos *I Love Music*, *The Shinies* e *On fire* permaneceram com a mesma pontuação nas duas aulas, *Music Of Style* diminuiu e *Panteras A,B,G,S* aumentou a produção. Além dos dados numéricos, a professora também

fornecia um parecer descritivo sobre as possíveis razões desses grupos terem diminuído ou aumentado sua produtividade. O assunto era debatido em aula e as crianças construía, assim, critérios de avaliação e autoavaliação.

Gráfico 1 - Feedback das atividades realizadas na Etapa II – Um caminho de ideias



Fonte: Elaboração própria

Outra forma de demonstrar o quanto eles estavam progredindo no processo de composição foi realizar o *feedback* com a ferramenta Nuvem de Palavras (figura 8). Para tanto, fez-se necessário aprender a utilizar o Wordle, (<http://www.wordle.net/>), disponível em formato free.

como vimos anteriormente, tornando então a palavra importante e com vários significados latentes, a partir de sua musicalidade inerente. E isso acarreta implicações ideológicas, por exemplo, aspecto relevante dos Estudos Sociais, que pode ser favorecido com base na interpretação advinda de aspectos (parâmetros) da Música. No 4ºB, os binômios de palavras consideradas importantes foram: Florestas, matagais, ais, animais, desmatamento, barulhento, poluição e perigosas. Essas palavras e as ideias por elas trazidas, em suas diferentes vocalizações, circundaram e sustentaram ideias que a turma aspirava transmitir.

De acordo com a proposta composicional CDG, é a partir do texto e sua intenção expressada pela pontuação que se cria ideias musicais; e vice-versa.

A base do canto, que até a Idade Média distinguia-se da música, é o texto. Todo texto diz alguma coisa, tem um conteúdo; a força desse conteúdo, entretanto, advém da maneira como é comunicado. Portanto, a palavra se transforma em canção a partir da sofisticação da intenção comunicadora do compositor e/ou do intérprete. [...] A letra de uma canção, em princípio, é um texto literário. É um poema, que se relaciona à música que o sustenta e/ou da qual se depreende e que pode ser analisado e interpretado com base em várias técnicas. Tais técnicas de análise, as quais dão sustentação às múltiplas interpretações possíveis, tratam, essencialmente, de seus níveis ou aspectos estruturais, sejam eles rítmico (metrificação e prosódia), sonoro ou melódico (rimas e figuras de efeito sonoro), léxico (vocabulário culto ou coloquial e emprego de categorias gramaticais de palavras), sintático (paralelismo, encadeamento), e/ou semântico (similaridade, contigüidade e oposição) (NUNES H., 2005 p.24-26).

Após triagem das palavras importantes, partiu-se para compreensão de Métrica e Escansão do poema. Segundo Dicionário, Métrica significa arte de medir versos; metrificação. De acordo com Nunes H., 2005,

A métrica de uma peça musical é o procedimento segundo o qual ela se estrutura em compassos, delimitando possibilidades de organização rítmica a partir de pulsos acentuados e não acentuados.[...] São três os elementos que têm ligação com acentuação métrica do verso: a linha melódica (ascendente para pontos tônicos e descendentes para pontos átonos; saltos para pontos tônicos e graus conjuntos para pontos átonos); o ritmo ou duração (notas longas para pontos tônicos e notas curtas para pontos átonos); e a métrica o compasso (nota acentuada para pontos tônicos e não acentuadas para pontos átonos). (NUNES H., 2005, p.25)

A Escansão do poema ou Contagem de Sílabas Poéticas está relacionada a conhecimentos de Literatura e de Música. Na Interdisciplina Conjuntos Musicais Escolares, UE20, o assunto foi abordado de forma resumida, solicitando-se ao graduando a procura por mais informações, caso não recordasse o assunto. Segundo os autores dessa UE, a Escansão é o pré-requisito para se entender a Versificação e a Métrica. E entender as possibilidades de expansão ou de contração de uma ou mais sílabas está diretamente relacionado à criação de Ritmos, mas também de Melodias! (PROLICENMUS, 2010). Por um entendimento pessoal, preferiu-se não aprofundar o conteúdo Escansão do poema, nem divisão da Métrica, junto aos alunos pequenos; esse estudo foi realizado somente pela professora. Porém, torna-se oportuno demonstrar aqui o processo utilizado, pois de modo indireto acabou sendo referido nas orientações dadas em sala de aula. Como exemplo apresenta-se a análise do poema da turma 4ºA.

Figura 9 - Análise de elementos rítmicos turma 4º A

<p>Sílabas Gramaticais</p> <p>Quem <u>vei-o</u>? Quem <u>vei-o</u>? Quem <u>vei-o</u> a <u>Sal-va-dor</u>? Quem <u>vei-o</u>? Quem <u>vei-o</u>? Quem <u>vei-o</u> o meu <u>si-nhô</u>?! Go-<u>ver-na-dor</u> <u>man-dou</u> tra-<u>zer</u> Pe-<u>drei-ro</u>, ar-<u>qui-te-to</u>, Far-<u>ma-cêu-ti-co</u> e dou-<u>tor</u> Óh, meu <u>po-vo</u> que <u>gen-te</u> é <u>es-sa</u>?! Que <u>gen-te</u> é <u>es-sa</u>, que o <u>Rei</u> <u>man-dou</u>?! </p>	<p>Escansão do poema</p> <p>Quem /<u>vei/o</u>?/ Quem / <u>vei/o</u>? (5⁶) Quem / <u>vei/o_a</u>/Sal/<u>va/dor</u>? (6) Quem /<u>vei/o</u>?/ Quem /<u>vei/o</u>? (5) Quem /<u>vei/o</u>?/ O_<u>meu/si-nhô</u>?! (6) Go/<u>ver/na/dor</u>/ <u>man/dou</u>/ tra/<u>zer</u>(8) Pe/<u>drei/ro</u>/, ar/<u>qui/te/to</u>, (6) Far/<u>ma/cêu/ti/co_e</u>/ dou/<u>tor</u> (7) Óh/<u>meu/po/vo/que/gen/te_é/es/sa</u>?!(8) Que/<u>gen/te_é/es/sa</u> (4) Que_<u>o/Rei/man/dou</u> ?! (4)</p>
<p>Palavras mais importantes</p> <p>Quem <u>veio</u>? Quem <u>veio</u>? Quem <u>veio</u> a <u>Salvador</u>? Quem <u>vei-o</u>? Quem <u>vei-o</u>? Quem <u>vei-o</u> o meu <u>si-nhô</u>?! <u>Governador</u> <u>mandou</u> trazer Pedreiro <u>arquiteto</u>, Farmacêutico e doutor Óh meu <u>povo</u> que <u>gente</u> é <u>essa</u>?! Que <u>gente</u> é <u>essa</u> que o <u>Rei</u> <u>mandou</u> ?!</p>	<p>Métrica</p> <p>Quem /<u>vei-o</u>? Quem /<u>vei-o</u>? Quem/<u>vei-o_a</u> <u>Sal-va/dor</u>? Quem <u>vei-o</u>? Quem <u>vei-o</u>? Quem <u>vei-o</u> o meu <u>si-nhô</u>?! Go-<u>ver-na/dor</u> <u>man-dou</u> tra-<u>zer</u> Pe-<u>drei-ro</u>, ar-<u>qui/te-to</u>, Far-<u>ma-cêu-ti-co</u> e dou-<u>tor</u> Óh_<u>meu/po-vo-que-gen-te_é/es-sa</u>?! Que <u>Gen-te_é- es/sa</u> que_<u>o</u> <u>Rei- man/dou</u></p>

Fonte: Interdisciplina Música Aplicada - UFRGS, 2010

⁶ Pentassílabo (redondilha menor) – o verso de cinco sílabas é um dos mais usados no Brasil, sendo bastante comum na poesia popular.

<p style="text-align: center;">Sílabas Gramaticais</p> <p>De-vas-ta-ram as flo-res-tas, os ve-ge-ta-is, os ma-ta-ga-is, a-fas-ta-ram os a-ni-mais Res-tam se-us ais...</p> <p>Des-ma-ta-men-to ba-ru-lhen-to Quan-ta po-lui-ção! As ci-da-des po-pu-lo-sas São as mais pe-ri-go-sas!</p> <p>Que e-nor-me a-fli-ção.</p>	<p style="text-align: center;">Escansão do poema</p> <p>De/vas/ta/ram_as/flo/res/tas, (6) Os_ve/ge/ta/is, /os_ma/ta/ga/is, (7) a/fas/ta/ram_os/ a/ni/ma/is (7) Res/tam/se/us/ais... (5)</p> <p>Des/ma/ta/men/to/ba/ru/lhen/to (8) Quan/ta/po/lui/ção! (5) As/ci/da/des/po/pu/lo/sas (7) São/as/mais/pe/ri/go/sas! (5)</p> <p>Que/e/nor/me_a/fli/ção. (6)</p>
<p style="text-align: center;">Palavras mais importantes</p> <p>Devastaram as <u>florestas</u>, os vegetais, os <u>ma-ta-ga-is</u>, afastaram os <u>animais</u> Restam seus <u>ais</u>...</p> <p>Desmatamento <u>barulhento</u> Quanta <u>poluição</u>! As cidades populosas São as mais <u>perigosas</u>!</p> <p>Que enorme aflição.</p>	<p style="text-align: center;">Métrica</p> <p>De-vas-ta-ram as flo/res-tas, os ve-ge-ta-is, os ma-ta/ga-is, a-fas-ta-ram os a-ni/mais Res-tam se-us/ ais...</p> <p>Des-ma-ta-men-to ba-ru/lhen-to Quan-ta po-lui/ção! As ci-da-des po-pu/lo-sas São as mais pe-ri/go-sas!</p> <p>Que e-nor-me a-fli-ção.</p>

Fonte: Interdisciplina Música Aplicada - UFRGS, 2010

A contribuição da professora surgia mais uma vez como mediadora e (re) organizadora do conhecimento que estava sendo produzido. E extraiu de suas experiências, vivência e pesquisas pessoais, o que sabia e ainda podia aprender, trazendo mais uma vez para prática a capacitação recebida em sua formação.

Um texto de poema existe em versos e obedece a algumas regras, também conhecidas por *Versificação*. Estudá-las serve para se começar o exercício de extrair de dentro de si o que se quer dizer e propor formas de fazê-lo em palavras. Sendo assim, tais processos não são *poesia em si*, mas ampliam nossa capacidade de pensar sobre o que sentimos e de expressar o que pensamos. Condições com as quais se faz canções. (UFRGS, 2010, p.4 – Música Aplicada UE_18)

Corroborando com a citação acima, no capítulo Quando as palavras cantam

(SCHAFER, 2011), em seu livro *O Ouvido Pensante*, apresenta vários exercícios que aproximam a palavra da música. Para ele:

Para pôr música numa palavra, apenas uma coisa é necessária: partir de seu som e significados naturais. Uma palavra deve encher-se de orgulho sensual na canção. Ela nunca deve ser arrastada desajeitadamente. Pronuncie. Ouça. Componha.[...] Para que a língua funcione como música, é necessário, primeiramente, fazê-la soar e, então, fazer desses sons algo festivo e importante. (SCHAFER, 2011, p.216-227)

As Etapas do processo composicional de MC_CDG funcionam como móveis, não necessitando, sequer permitindo, uma organização fixada antecipadamente; porém, ao mesmo tempo, conforme já mencionado, a estrutura de etapas seguia um cronograma pré agendado, possibilitando ajustes no decorrer do processo. Em paralelo aos procedimentos já descritos, então, a linha melódica ia sendo construída, baseada nos gestos emergentes da canção, na expressividade sonora e corporal, estando todos esses aspectos imbuídos de intenções, de palavras e de contextos, que levaram à da MC_CDG. Após combinar e recombina as várias partes do poema, entoá-lo de várias maneiras, assim como propor e reorganizar suas pontuações e até mesmo palavras usadas, chegou-se a um resultado prévio, temporariamente definitivo. As partituras disponíveis abaixo mostram os resultados dos trabalhos de sala de aula, até onde a professora considerou possível fazê-los evoluírem junto com a contribuição dos alunos. Num momento posterior, em trabalho solitário que contou com conteúdos não abordados em seu ensino, mas adquiridos por ela durante sua própria aprendizagem, a peça tomou sua forma “definitiva e primeira”, oficialmente musicografada (vide partituras 1 e 2). Nesse sentido, pode-se dizer que cada peça foi finalizada, como Microcanções CDG, pela professora; todavia, não é sua finalização definitiva, posto que em cada uma de suas execuções voltará a ser modificada, de acordo com o grupo de intérpretes e com seus novos momentos. Isso porque, depois que as peças estavam registradas em seus resumos (microcanção), elas voltaram para a sala de aula e foram efetivamente realizadas com as crianças, executadas num processo de reinvenção. Ao longo desse tempo, durante o qual adquiriam, a cada nova execução, um novo conjunto de condições e características, ocorreu o que é chamado de Espacialização, no CDG. Trata-se da situação, na qual a obra se curva ao intérprete; e não o intérprete, à obra, conforme ocorre no conceito de interpretação e execução de obras de um repertório clássico consagrado. As crianças se modificam a cada dia, com uma velocidade imensa. Assim, entende-se não ser adequado fazê-las repetirem, em

ensaios cansativos, uma mesma canção nem coreografia considerada fixa, perfeita e sagrada de modo mecânico. Quanto mais jovem a criança, tanto mais importante observar questões como essas, o compromisso primeiro é com seu próprio desenvolvimento; e não com um espetáculo asséptico, para ser apreciado por outros. Nesse sentido, cada espetáculo deve ser uma nova aula; e cada aula, um renovado espetáculo, conforme assumido pela Proposta Musicopedagógica CDG. As peças e suas partituras adquirem, assim, um caráter de guias, de roteiros. Elas não se restringem a si mesmas; elas são utilizadas apenas como marcos referenciais seguros para desdobramentos por meio de ideias criativas.

Partitura 1 - Salvador, quem veio?

Salvador, quem veio?

Turma: 4º A

Am Em Am7

Quem vei o? Quem vei o? Quem vei o, a Sal va dor? Quem

3 Am Em Am

vei o? Quem vei o? Quem vei o. meu si nhô?! Go ver na

5 C F C F C G7 C

dor man dou tra zer pe drei ro, ar qui te to, far ma céu ti co.e dou tor. Oh, meu

7 C F/C Em/B F/A C/G G7 C6

po vo, que gen te,é es sa? Que gen te,é es sa, que lo rei man dou?!

Fonte: Turma 4ºA

Partitura 2 - Mata Atlântica

Mata Atlântica

4 - B

A7 G7M(9) Em

De vas ta ram as flo res tas, os ve ge tais, os ma ta gaís, a fas ta ram os a ní

A7 D7M/A D7 G D7

mais. Res tam seus aís... Des ma ta men to ba ru

B m/F# B m7(b5)/F A/E A7 D A7 B m7 G G# A°

lhen to, quan ta po lu i ção! As ci da des po pu lo sas são as mais pe ri

A# A7 C# Em7 A7 D7M

go sas! Que e nor me a fli ção.

Fonte: Turma 4ºB

Como Material de Apoio, foi ainda gravado por ela um arquivo MIDI, contendo essas linhas melódicas, disponibilizado-o aos alunos. Com base nestas gravações, os grupos escolhiam por qual caminho desejavam circular e como queriam posicionar as peças de móbile oferecidas. Os que escolhiam dançar experimentavam diversas possibilidades de gestos. Por meio de tais movimentos, definia-se o espaço físico a ser ocupado, os planos alto e baixo, os movimentos para frente e para trás, lateralmente ou em fila dupla, em linha reta ou em círculo. Cada movimento, que remetia a conteúdos interdisciplinares também, era pensado e estruturado de acordo com a intenção do que se queria transmitir.

A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. Esse é o modo pelo qual Dalcroze supera o dualismo em sua busca pelo todo. (FONTERRADA, 2008, p.133)

Durante a semana, os grupos se reuniam extra-classe, com o objetivo de concluir as etapas propostas em aula. Entusiasmados, apresentavam os resultados obtidos de modo gradual. Com a letra da canção impressa e distribuída, e confiando na professora como mediadora do processo, instigavam a criatividade uns dos outros através de perguntas coerentes ao contexto, possibilitando a construção da paisagem sonora. Tomando como base os exercícios e as experimentações sonoras sugeridas por SCHAFER (2011) e também adotados nas práticas do CDG, construiu-se a concepção da espacialização, penúltima etapa do processo compositivo de MC_CDG, conforme proposta da presente pesquisa. A primeira ideia foi afastar dos alunos os preconceitos quanto ao fazer musical e a seus possíveis talentos. Utilizando-se mais uma vez da Roda de Conversa, a professora indagou que sons poderiam estar contidos na MC_CDG que estavam construindo. Mais um momento, no qual a profusão de ideias criativas invadiu a sala de aula. Conforme as ideias musicais surgiam, os alunos as experimentavam nos instrumentos; com isso, definiam o que na linguagem deles “combinava”, trocando sonoridades com os colegas, migrando de instrumentos até se adequarem às escolhas. As trocas de instrumentos ocorreram até a conclusão das etapas, a saber, uma aula antes do ensaio geral. Alguns trouxeram instrumentos de casa, outros tentaram tocar pela primeira vez, dizendo que não sabiam, mas sempre quiseram tocar, como foi o caso do violão, teclado e tambores. Por fim, atenta aos alunos e ao que eles traziam de informações, construíram-se e se fixaram molduras; dentro delas, os movimentos

permaneceram livres até o final. O arranjo assim foi feito com, para e por eles.

Divididos em grupos, cada qual aprimorando sua contribuição na ideia tema da MC_CDG, essa etapa foi marcada por descobertas e lapidações sonoras, tanto individuais como coletivas. Tal processo chegou aos alunos com grande entusiasmo, visto que estavam conseguindo tocar, cantar e dançar de forma alegre e prazerosa. Para os que optaram pelos instrumentos harmônicos, a professora solicitou que se reunissem no corredor da sala de música e treinassem as trocas dos acordes. Com essa atividade, a professora uniu aqueles alunos que já possuía algum conhecimento musical com aqueles que desejavam tocar o instrumento, mas nunca tinham recebido tal oportunidade. Uns ensinavam os outros. Para o terceiro grupo, aqueles que acreditavam não saber tocar nenhum instrumento, não queriam cantar e nem dançar, a professora pediu que escolhessem outras alternativas de participação. Assim, uns passavam a anotar relatórios, a buscar – levar objetos de cena e/ou, simplesmente, a apreciarem a movimentação dos colegas. Essa ausência de imposição, parece tê-los libertado. Alguns, aos poucos, iam até a sala dos instrumentos e escolhiam algum, que poderia fazer parte da composição coletiva. Vários instrumentos de percussão e objetos sonoros foram experimentados e, aos poucos, eram inseridos e/ou descartados pelos próprios colegas. Aos que optaram por contribuir com elaboração da coreografia, fez-se necessário assistir os colegas cantarem e tocarem, além de também aprenderem a Microcanção. Ao final, ninguém ficou indiferente ao que acontecia; todos participaram, cada um à sua maneira.

O acompanhamento aos alunos que executariam os instrumentos harmônicos possibilitou uma confiança na execução dos mesmos. Conscientemente, a professora conduziu a escolha do estilo e da tonalidade, verificando a possibilidade de cada aluno e do grupo. Alguns tocavam todos os acordes, outros tocavam apenas um, executando-o somente quando ele surgia, na canção. Nenhum aluno sabia ler partitura e somente uma reconhecia cifras. Essa aluna foi eleita líder do grupo pelos próprios colegas, ficando responsável em ensaiar com eles e atuando como regente de naipe. Tocar em conjunto requer muito mais do que saber tocar; é necessário saber ouvir, assim como ficou muito claro para todos, nas aulas seguintes, as quais foram dedicadas aos ensaios gerais. Por fim, um roteiro contendo entradas e saídas de personagens e contextualizando a cena de cada turma (Anexo VI), com falas e solos, ornamentaram as MCs_CDG. Esse roteiro serviu como guia para organização da apresentação final, encerrando o ano letivo.

2.2.2 – Registros e Desenvolvimento das Aulas

Nesse subcapítulo, serão apresentados os documentos, pelos quais o processo compositivo se transpôs da realidade de formação do professor, no PROLICENMUS, para sala de aula da Educação Básica. Iniciaremos com os Registros que, de acordo com Vasconcellos, é um espaço, ao qual o professor recorre, afim de refletir e melhorar sua prática:

Espaço para registros do professor sobre o desenvolvimento do processo na sua globalidade. O trabalho de ensino-aprendizagem é muito complexo e dinâmico; recorrer ao registro escrito é uma forma de fazer memória e possibilitar o aperfeiçoamento do projeto. (VASCONCELLOS, 2002, p.145)

O Registro é um termo utilizado em diversas áreas e com amplo significado, mas aqui será apresentado como o “conjunto de documentos que incluem materiais manuscritos, fotográficos e/ou gráficos, a serem utilizados como prova da evidência de um fato”(MICHAELIS). Esses registros ocorreram em paralelo à aplicação das aulas e foram organizados em um Diário de Bordo, em gravações de vídeo, planilhas de relatos e em planilhas de minutagem, os quais as possibilitaram a condução de ações futuras, de acordo com o que se observava.

Diário de Bordo

É um recurso que contribui como organizador de ideias surgidas durante o percurso da pesquisa. Vários autores, pesquisadores e docentes utilizam o diário como ferramenta metodológica, e Alves (2004) o situa como sendo um conjunto de recolhimento de dados biográficos, incluindo documentos pessoais, os quais conferem o verdadeiro sentido e abrangência ao tema investigado. Em uma pasta virtual, foram incluídas informações sobre cada etapa do processo. Nela, foram registradas ações e reflexões, planejamentos, cronogramas, relatos, leituras, busca por literaturas na área e acompanhamento do processo. Essa pasta virtual foi elaborada com arquivos em formatos de texto, planilhas, gráficos e slides, objetivando tal acervo e facilitando a consulta intermitente, conforme necessidade. Adicional ao Diário de Bordo, destacam-se dois arquivos merecedores de explicação e apresentação, neste subcapítulo. São eles: Planilhas de Minutagem e Planilha de Relatos,

os quais viabilizaram tomadas de decisões docentes, ao elaborar estratégias no decorrer das aulas.

Gravação de Vídeo

Antes de iniciar as gravações, a pesquisadora testou vários ângulos da sala, a partir de onde ficaria a câmera. Optou por um local pouco acessível e pouco visível aos alunos, a fim de não distraí-los e, ao mesmo tempo, concentrar o foco na docente. Alguns obstáculos surgiram no decorrer das gravações, como falta de bateria, espaço de memória insuficiente e falta de conhecimento sobre como manusear o equipamento. Mesmo com as dificuldades ocorridas durante o percurso, foi possível registrar uma quantidade significativa de materiais para análise. Ainda que o objetivo da pesquisa não fosse o resultado final da microcanção, a pesquisadora optou em registrar também a apresentação final, onde a interferência docente não ocorreria, possibilitando a análise do trabalho como um todo.

Planilha de Minutagem

Com gravações obtidas por uma câmera fixa e com foco nas ações do docente, elaborou-se a Planilha de Minutagem, cujo objetivo foi registrar a maneira, pela qual as etapas do processo composicional de MC_CDG foram conduzidas por esta docente.

Enquanto se grava, um código de tempo pode ser inserido na imagem, de tal modo que cada segundo, minuto ou hora é registrado automaticamente. O pesquisador deverá então dar conta de diversas tarefas: exame sistemático do *corpus* de pesquisa; criação de um sistema de anotações em que fique claro por que certas ações ou seqüência de ações devam ser categorizadas de um modo específico; e finalmente, o processamento analítico da informação colhida (LOIZOS, 2010, p.149).

Como forma de registro, a pesquisadora minutava também as atitudes dos discentes. Como já dito, não por tê-las sob investigação, mas visto que essas eram reações que, por conseguinte, geravam outras ações docentes, sendo parte de um constante ciclo de ação-reação. Estar atento ao que os alunos trazem para aula, seja o que for (uma fala, uma nova música, uma novidade ou até mesmo uma indisciplina), faz o professor dialogar consigo

mesmo, a partir desse trazer. O modo como o aluno reage tem a função de espelho, para o professor atento. E estando atento às reações de seu aluno, o outro, ele fica sabendo sobre si mesmo, enriquecendo seu modo de ser e, em decorrência disso, seu próprio trabalho e modo de conduzir-se nele.

Considerando a experiência da pesquisadora e tendo a pergunta de pesquisa como norteadora, **Quais são os saberes necessários ao professor de música, para que ele seja capaz de se transformar, de alguém que esteve imerso no processo de composição da MC_CDG no PROLICENMUS como aluno, num formador dessa mesma proposta metodológica?**, cinco indicadores de observação das filmagens foram considerados, na Planilha de Minutagem: **E** (Explicação do conteúdo / Relembrar conteúdos estudados/ Avaliação/ Explicação das Etapas); **CP**(comportamento / Conflitos / Descumprimento de Combinados – levando em consideração as reações do docente diante às ações dos discentes); **F** (Fator inesperado); **Me** (Fazer musical / Execução do exercício) e **Mo**(motivação).

Tabela 5 - Planilha de Minutagem - 4ºAno A

Cp		Comportamento / Conflitos / Combinados / Descumprimento de combinados		
Me		Música / execução do exercício		
E		Explicação do Conteúdo / Relembrar conteúdos estudados		
Mo		Motivação		
F		Fator Inesperado		
Câmera principal				
Data	F	Minutagem	Item obs.	Situação observada
12/08/2016	1	00:01	F*	Alunos entram na sala antes do horário. Professora prepara filmadora. Nesse dia o horário da aula foi modificado para antes do recreio o que causou dispersão dos alunos e "desestabilização" na professora (0:05") atrasando o início da aula. Supervisão informou após alunos entrarem em sala que duas professoras faltaram por isso modificou os horários.
12/08/2016	1	03:09	Cp	Os alunos estão agitados, não estão acostumados com esse horário. Professora pede ao aluno para ir tomar uma água e se acalmar.
12/08/2016	2	00:20	E*	Alguns alunos ajudam a colocar os instrumentos no centro da sala, para iniciar a atividade.
12/08/2016	2	04:18	Mo	Alunos pegam instrumentos para tocar.
12/08/2016	2	10:09	Me	Professora pede para turma ouvir o que o colega está tocando e criar outros ritmos a partir daquele, como se "encaixassem" seu som construindo uma ideia sonora. Porém todos repetem sem criar, somente o aluno que está tocando carrilhão percebe e cria algo diferente, enriquecendo o ambiente sonoro.
19/08/2016	1	00:31	Mo	Professora recebe a turma perguntando se estão tranquilos. Eles a abraçam, sentem-se bem ao serem recebidos com carinho.

Fonte: Elaboração própria

De forma objetiva, os dados foram registrados na planilha exemplificada acima. A planilha integral pode ser encontrada no site <https://sites.google.com/view/mestradoeducmusicalkatiaduarte/p%C3%A1gina-inicial>

Quando alguma informação necessitava de mais detalhes, utilizava-se outra forma de registro, a Planilha de Relatos.

Planilha de Relatos

Essa planilha tornou-se útil à medida que a professora registrava com mais detalhes o que ocorreria em aula e analisava suas próprias ações. Os primeiros registros foram feitos em textos; porém, não pareciam suficientemente explícitas nem correspondentes às situações ocorridas e nem às ações realizadas pela professora. No decorrer dos relatos, percebeu-se certa regularidade em algumas situações. Dessa forma, gerou-se uma planilha própria, contendo: Turma; situação; descrição; ação tomada, descrição e observação (Tabela 06). Ela foi criada com intuito de otimizar as informações.

Tabela 6 - Registro Diário de Bordo em planilha

19/08/2016 - Início da Etapa II					
Turma	Situação	Descrição	Ação Tomada	Descrição	Observação
4°_B	TEMPO	O tempo da aula não foi suficiente para conclusão da atividade.	PRORROGAÇÃO	Na aula seguinte professora prorrogou o exercício por mais cinco minutos. Logo após realizaram as correções.	A professora poderia ter monitorado o tempo motivando os alunos para conclusão das atividades.
4°_A	BARULHO	Todos falam ao mesmo tempo, porém é necessário que toda turma receba a informação que irá auxiliar na atividade.	COMBINADOS	A professora combinou que quando estivesse parada na sala como uma "estátua" significaria que ela precisava falar com a turma toda e que nesse momento precisaria da atenção e silêncio de todos. Esse combinado foi estipulado na aula anterior e foi preciso relembrar.	Estabelecer combinados é importante porém deve ser seguido sempre da mesma forma.

Fonte: Elaboração própria

Resumindo, o capítulo II apresentou uma proposta de Releitura de um Processo Composicional de Microcanções_CDG antes destinado a adultos em formação, que, na seqüência passou por sua Aplicação, devidamente conduzida por uma linguagem infantil destinada à Escola Básica do Ensino Fundamental I. Ao longo de todo o processo, que precisava acontecer por completo, para corresponder ao real, focou-se na ação docente. Isso porque, reitera-se, o objetivo da investigação era identificar aspectos referentes a essa docente.

Por intermédio da análise de dados específicos, pinçados do conjunto maior de dados disponíveis e potencialmente possíveis de investigação, pode-se compreender os saberes necessários a um professor que, ao se transformar no próprio caminhar, transforma suas experiências e aquisições em conhecimento a ser proporcionado a seus alunos. Sobre isso se procurará discorrer, no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – O DESABROCHAR

O presente capítulo, dividido em três partes, apresenta os dados levantados durante a pesquisa, os quais foram obtidos a partir do retrato crítico-descritivo das ações docentes e reações infantis, narradas em seu segundo capítulo. O objetivo geral desta investigação, relembrando, é extrair os subsídios necessários à apresentação dos saberes que, segundo esta pesquisadora, foram responsáveis por fazer com que ela se tornasse capaz de se transformar de alguém que esteve imerso em um contexto, como discente, em outro alguém formador dos assuntos aprendidos nesse contexto. Na moldura desse processo, conforme apresentado no primeiro capítulo desta dissertação de mestrado, está uma breve contextualização do assunto. Como motivação e desafio, tem-se sua própria formação como egressa do PROLICENMUS; e, como suporte teórico dela, a Abordagem Musicopedagógica CDG, aqui representada pela Ficha de Análise CDG e sua utilização na composição de Microcanções CDG, transferidas para o ensino de Música na Escola Básica.

Sobre transformar-se, do latim *transformare*, diz-se que implica fazer adquirir ou adquirir novo aspecto, nova forma, novo caráter; fazer mudar ou mudar de uma condição a outra (MICHAELIS, 2017). Viver é estar em transformação permanente, implicando esforços de adaptação e adequação. Sejam tais mudanças graduais e contínuas, ou uma sucessão de alterações bruscas, elas ocorrem nas próprias histórias, particulares e/ou coletivas, construindo identidades através de um processo complexo, onde cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional, em um constante vir-a-ser (JOSSO 2007; NOVOA, 2013),

Conhece, assim, uma sensível evolução: de um lugar de geração, aprofundamento ou desenvolvimento de competências diversas, como eram na origem, transformam-se progressivamente em lugar de nova socialização, de reformulação dos laços sociais, de redefinição de projetos de vida, portanto, de redefinição do que é compreendido por muitos como uma identidade evolutiva, graças ao fato de levarem em consideração a perspectiva existencial através da qual a vida em suas dimensões psicossomáticas e socioculturais toma forma, se deforma, se transforma, e, dessa maneira, impõe a criação ou recriação de sentido para si – mais ou menos possível de partilhar com outros – e de novas formas de existência e de subsistência. (JOSSO, 2007, p.415)

Dessa forma, este subcapítulo pretende prospectar as transformações ocorridas com esta professora de Música, enunciando a partir daí os possíveis saberes adquiridos em

percursos apresentados nos capítulos I e II. Num momento posterior, tentar-se-á discutir o potencial de generalização de tais enunciados; de momento, no entanto, o foco está em identificá-los e sistematizá-los. Opta-se, então, por abordar o assunto sob dois olhares, a saber, um que poderia ser chamado de fenomenológico e outro, um (auto)biográfico. Na verdade, nenhum dos dois é levado a suas implicações e conseqüências mais profundas, posto que não foram esses os métodos escolhidos para tratar do tema;mas é preciso apenas que se identifique o fato de se estar tangenciando outros domínios do conhecimento, os quais expandem a escolha metodológica feita originalmente. Sob o olhar dito fenomenológico, pode-se garantir rigor e honestidade no registro daquilo que se apresentou. Pelo menos, daquilo que foi percebido e como o foi percebido pela aprendiz-professora-pesquisadora. Configurando-se como uma personagem complexa, que correu riscos e teve vantagens, nessas suas constatações. Por outro lado, as Ciências da Educação e da Formação exploram métodos biográficos relativos à autoformação. Assim, as biografias educativas assumem, desde o final dos Anos 70, uma importância crescente no universo educacional (NOVOA, 2013 p. 18), legitimando essa breve incursão também nessa outra área, incluindo aspectos autobiográficos neste estudo, mesmo que seu método não seja, de modo restrito, o de uma autobiografia. Por fim, observou-se ainda os fatos ocorridos com essa docente em questões referentes também a suas implicações sociais:

A pesquisa social vem acompanhando a evolução da humanidade e à medida que se distancia da visão positivista das leis universais incorpora e aprimora pressupostos próprios da pesquisa qualitativa dentro do paradigma interpretativo. Isso ocorre pelo entendimento do homem como um agente social que influencia e é influenciado pela estrutura social, dotado de percepções peculiares da realidade que permitem uma interpretação própria da sua realidade. Esta poderá ser distinta de acordo com o observador e a posição do mesmo frente ao fenômeno estudado. (SILVA, GOBBI, SIMÃO, 2004, p.70)

A leitura de diversos autores (TARDIF e LESSARD 2005; TARDIF 2006; PERRENOUD 2000a, 2000b; JOSSO, 2007; NOVOA, 2013) auxiliou no percurso, especialmente quanto ao estudo dos saberes, e de BARDIN (1977), no que se refere à análise e discussão dos dados. Em todos esses momentos, serviu de guia a Ficha de Análise e Roteiro Composicional CDG (NUNES, 2005). Os tópicos e subtópicos nela enunciados estruturaram não só a criação das microcanções, como organizaram o pensamento metodológico do estudo, particularmente na etapa de sistematização e interpretação dos dados.

3.1 – LEVANTAMENTO DOS DADOS À LUZ DA FICHA CDG

O levantamento dos dados apresentado neste subcapítulo surge da seleção das ações experienciadas por essa pesquisadora, cuja Releitura e Aplicação do processo composicional de Microcanções CDG foi conduzida em uma escola da Rede Particular de Ensino da cidade de Salvador/BA, em duas turmas de 4ºano do Ensino Fundamental I. Tal levantamento emerge de registros obtidos durante todo o percurso das sete Etapas dessas duas ações, Releitura e Aplicação, podendo ser eles encontrados nos documentos referidos pela (Fig.10), por sua vez construídos e preenchidos ao longo da coleta de dados de fatos ocorridos e já descritos no segundo capítulo.

Figura 10– Documentos da Releitura e Aplicação da Microcanção_CDG



Fonte: Elaboração própria

Torna-se importante ressaltar que nem todos os registros feitos nos e por intermédio dos documentos referidos na figura acima, tornaram-se dados, para efeitos de análise da presente pesquisa. Isso porque a totalidade dos registros então feitos inclui aqueles voltados não somente para ações da docente, como também para as dos discentes; contudo, importa aqui, nesta investigação, concentrar-se prioritariamente nas primeiras e, apenas de modo complementar, nas segundas, à medida que elas elucidem constatações referentes às ações docentes. Impôs-se, assim, recortes nos conteúdos dos materiais acima referidos.

Tais recortes, contudo, não foram feitos de modo inconseqüente; buscou-se fundamento para eles.

À luz da Ficha CDG, foram estabelecidos critérios determinantes para a seleção e o tratamento dos dados, iniciando-se por sua sistematização sob a forma de uma tabela (tab. 07), onde nas colunas estão as sete etapas desenvolvidas com os alunos e nas linhas os tópicos e subtópicos da Ficha CDG. A interseção entre ambas corresponde ao saber utilizado (acionado) pela professora, no desenvolvimento daquela atividade específica. Esses aspectos diferem daqueles efetivamente vivenciados pelos alunos, pois são mais abrangentes do que eles. Em outras palavras, a professora precisou saber muito mais do que de fato ensinou e/ou deu a perceber, numa observação meramente externa, no seu trabalho com os alunos. Assim, revisitar cada uma das etapas, agora buscando detectar o que estaria sendo utilizado pela professora, em cada momento, é um modo de distinguir entre conhecimentos ensinados e conhecimentos necessários para ensiná-los. Prospecta-se, assim, aquilo que ficou escondido sob tais manifestações exteriormente observáveis e que consiste dos saberes implicados por sua formação, agora necessários à sua transformação de aprendiz para quem ensina.

Tabela 7 - Aspectos da Ficha CDG e sua manifestação nas etapas

		ETAPAS						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
CANÇÃO	Nome							
	Procedência							
	Data da composição, publicação e/ou gravação	x						
	Dados para localização	x						
	Contextualização		x	x	x	x	x	x
COMPOSITOR	Nome		x					
	Data de nascimento e morte							
	Dados biográficos							
	Principais Obras							
	Contato							
	Detentor dos Direitos Autorais							
MELODIA	Escala e armadura de clave da tonalidade principal				x			
	Contorno da melodia			x	x	x		
	Escala de outras tonalidades							
	Células melódicas características							
	Outras escalas							
	Outras estruturas de interesse							
	Métrica do(s) compasso(s)	x		x	x			
	Natureza do(s) compasso(s)	x		x	x			
	Sinal(is) de Compasso				x			
	Figura(s) para Unidade(s) de compasso							
	Figura(s) para Unidade(s) de tempo							
	Agrupamento rítmicos característicos							
	Início			x		x		
	Final							
	Ponto de Ataque							
HARMONIA	Acordes Primários							x
	Acordes Secundários							x
	Campos Tonais							
FORMA	Denominação da Forma	x		x		x	x	
	Caracterização das partes	x		x			x	
CARÁTER	Andamento	Metrônomo = __M.M.						
		Denominação específica						
	Expressão	Dinâmica	x		x	x	x	
		Agógica	x		x	x	x	
	Gênero			x				
	Estilo					x		
	Emprego de instrumentos musicais	x					x	x
	Outros recursos empregados			x		x	x	
	Ambiência							
Possibilidade de desdobramentos e adaptações	x					x		

		ETAPAS							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	
TEXTO	Rima			x					
	Versificação			x	x				
	Estrofação			x					
	Prosódia			x					
	Explicitação do Conteúdo	Termos Referentes Diretos		x	x	x			
		Termos Referentes Indiretos		x	x				
		Ideias Aludidas		x	x				
Estrutura de lalação				x					
COREOGRAFIA	Posicionamento do grupo						x	x	
	Condição Individual					x	x	x	
	Passos empregados					x	x	x	
	Movimentos Grupais						x	x	
	Dimensões dos movimentos					x	x	x	
	Figurinos								
	Recursos Cênicos								
ABORDAGEM MUSICOPEDAGÓGICA	Nível de maturidade e idade aproximada das crianças	x	x	x	x	x	x	x	
	Outras características da turma	x	x	x	x	x	x	x	
	Conteúdos Musicais presentes na canção			x	x	x	x	x	
	Elementos de multidisciplinaridade								
	Elementos de transdisciplinaridade					x	x		
	Elementos de interdisciplinaridade	x	x	x	x				
	Enfoque Psicopedagógico	x							
	Possibilidade para desdobramentos criativos	x					x		
	Técnica(s) de ensino utilizada	x	x	x	x	x	x	x	
	Recursos Empregados	x	x	x	x	x	x	x	
Critérios de avaliação	x	x	x	x	x	x	x		

Fonte: Ficha CDG (NUNES H., 2005, p. 44)

A tabela acima apresenta dez itens divididos em sessenta e sete subitens, os quais serviram de ancoragem na elaboração e na fase de Aplicação, na Escola Básica, daquilo que resultou da Releitura do processo composicional CDG trabalhado durante o PROLICENMUS. Trata-se de uma sistematização dos dados observados que demonstra presenças e ausências de aspectos bem específicos de conteúdos de ensino, no caso, musicais e didáticos, por ocasião das aulas ministradas. Aqui, cabe um esclarecimento importante, que se refere à definição de conceitos empregados. É comum se encontrar a expressão “didático-pedagógico”, na literatura especializada; aqui, contudo, se separa a abordagem didática da pedagógica (musicopedagógica). Entendendo-se a Didática como um conjunto de métodos e técnicas para ensinar e assumindo-se que esses dependem dos conteúdos a serem ensinados, a cada vez que a ação docente se referiu a um conteúdo específico a ser ensinado, em lugar de ser assinalado

nas possibilidades do tópico Abordagem Musicopedagógica, foi assinalada em uma das demais, conforme sua natureza de conteúdo (coreografia, texto, caráter, forma, harmonia, ritmo, melodia). Sob o tópico Abordagem Musicopedagógica foram assinaladas as ações docentes (e eventualmente reações discentes, quando consideradas relevantes), que tiveram a ver com a Ciência da Educação de modo abrangente e/ou relacionados aos métodos de ensino referentes a conteúdos não previstos pela Ficha CDG.

Pode-se afirmar, que dos dez itens principais da Ficha CDG (primeira coluna, à esquerda), mesmo que em maior ou menor intensidade, todos foram de alguma forma acessados. Cabe lembrar, todavia, que algumas áreas de intersecção, mesmo que não assinaladas, não foram totalmente esquecidas; logo não se deve entender que nada daquele tópico tenha sido acionado. O fato de não estarem assinaladas significa, simplesmente, que aquele determinado aspecto não foi considerado relevante o suficiente como dado para esta reflexão, neste momento. Em tempo, informa-se que os dados organizados na tabela 7 (Aspectos da Ficha CDG e sua manifestação das etapas) dão origem ao Gráfico 2 (Itens Ficha CDG acessados nas Etapas e à tabela) e a tabela 7b (Aspectos da Ficha CDG com relação aos Eixos Musicais, Pedagógicos e Tecnológicos) com seu gráfico correspondente. Essas ilustrações correspondem ao tratamento dos dados obtidos, o que por sua vez sustenta a análise e a discussão preliminar desses dados conforme será visto a seguir.

3.2 – TRATAMENTO, ANÁLISE E DISCUSSÃO PRELIMINAR DOS DADOS

Já apresentada no primeiro capítulo, a Ficha CDG auxiliou na construção dos materiais didáticos, na Releitura e na sistematização dos procedimentos que viriam, posteriormente, a ser utilizados em sua Aplicação, na Escola Básica. Assim, ao longo das diversas etapas do processo composicional de Microcanções CDG, a Ficha CDG serviu de guia em ambas as fases: Releitura e Aplicação. Por fim, aqui, ela reaparece como instrumento de verificação das ações docentes realizadas ao longo da pesquisa. Na metodologia deste subcapítulo, foram utilizadas também as três fases de análise de conteúdo, de Bardin (1977). A primeira consta da *Pré-análise*, onde os dados são previamente selecionados a partir dos objetivos, os quais se

pretende atingir. Partiu-se assim para uma leitura ampla de todos os instrumentos empregados na coleta dos dados, conforme já representados na Figura 10, tabelando-os, conforme tabela 07. Revisitando esses registros e se deixando invadir por lembranças e

impressões, obtém-se um mapeamento referente à relação entre os itens aplicados nas etapas da Releitura e de Aplicação do processo composicional de Microcanções CDG e os itens efetivamente acionados pela professora, para que ela fosse capaz de garanti-los em funcionamento, junto aos alunos. A *Pré-análise* de Bardin foi, então, o método de trabalho empregado para tratamento dos dados coletados. Já numa segunda fase, a *Exploração do Material*, utilizou-se da Análise de Conteúdo. Essa será apresentada mais adiante, partindo de um gráfico, que apresenta uma codificação mais ágil do que numa tabela, favorecendo a discussão sobre aspectos observados. Após, apresentam-se os primeiros resultados dessa análise, referente ao *Tratamento dos Resultados Obtidos e à sua Interpretação*, tornando-os significativos no contexto desta investigação. É nesta terceira e última parte deste subcapítulo, resumidas na tabela 7.b que as inferências sobre os saberes docentes serão, então, anunciados, preparando-se o leitor para as conclusões que virão efetivamente enunciadas, na seqüência, em 3.3 - Detecção de Saberes Docentes.

Diante da tabela 7 apresentada, como já detectado, pode-se perceber que nem todos os itens da Ficha CDG foram preenchidos. Isso porque, em alguns casos, não se aplicavam. Percebe-se ainda que em outros, se repetiam os mesmos itens em várias etapas; foram então novamente assinalados. Agora, cada uma dessas Etapas será observada mais de perto, procurando-se elucidar melhor qual a possível relação entre os itens da Ficha CDG e os conhecimentos acionados pela professora em seu desempenho docente.

Na Etapa I, *Conhecendo-nos Sonoramente*, cujo objetivo foi diagnosticar o perfil da turma, três ações foram realizadas junto aos alunos, gerando assim uma ficha de Diagnóstico. Nessas atividades, o *Recurso Empregado* foi o Tecnológico, à medida que as aulas eram ministradas com apoio em slides animados. Orientando a *Técnica de Ensino*, foi empregada a prática de conjunto, destacando-se como principais os tópicos *Conteúdos Musicais presentes na Canção o Ritmo* (Métrica e Natureza do Compasso) e *Forma* (Denominação e Caracterização das Partes). Já as *Expressões* (Dinâmica e Agógica) foram vivenciadas no decorrer da atividade, com o *Emprego dos Instrumentos Musicais*, enquanto os aspectos da *Abordagem Musicopedagógica* implicaram noções de *Nível de Maturidade da Turma*, *Outras Características da Turma*, e *Enfoque Psicopedagógico*, que fizeram parte de todas as etapas, auxiliando no *Critério de Avaliação*. Essa Etapa foi considerada como o começo do processo de composição almejado. Mesmo que incipiente e pouco passível de identificação “de fora”, conhecer a turma e seu potencial sonoro implicava saber sobre a matéria-prima e os artistas

em potencial, com os quais se poderia contar. Assim, o item *Canção* (Data da Composição e Dados para Localização) foram preenchidos, também. A *Interdisciplinaridade* ocorreu como forma investigativa das atividades extra-classe, as quais os alunos realizavam no contra-turno. Foram ainda exploradas as *Possibilidades de Desdobramentos e Adaptações* quanto ao Caráter Musical, utilizadas no exercício, assim como a *Possibilidade para Desdobramentos Criativos*, foi utilizada na Abordagem Musicopedagógica.

Observa-se que, a partir da Etapa II, *Um Caminho de Ideias*, a *Contextualização da Canção* esteve sempre presente, pois a cada momento algo novo sobre o tema abordado era descoberto, retornando-se à canção original e se repensado sobre um eventual modo de incluí-lo nela. Nesta segunda Etapa, deu-se a *Explicitação do Conteúdo* (Termos Referentes Diretos, Termos Referentes Indiretos, Ideias aludidas), por intermédio da atividade Construção dos Mapas Conceituais. Ao se elaborar tal atividade, fez-se necessário observar novamente o *Nível de Maturidade* e as *Características da Turma*, cujos integrantes reagiam de modo muitas vezes surpreendentes, diante de um exercício que, até o momento não conheciam. Os *Elementos de Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade* foram particularmente sinalizados nesta Etapa, visto que as disciplinas de Ciências e Geografia, História e Música fizeram parte de um mesmo contexto e a atitude de respeito diante das possibilidades de troca de conhecimento fez-se necessária; porém, a multidisciplinaridade não foi assinalada devido ao fato de as disciplinas não terem sido trabalhadas em simultaneidade. As *Técnicas de Ensino* utilizadas nas Etapas II e III foram aula expositiva, rodas de conversas e formação de grupos. Quanto aos *Recursos Empregados*, novamente foram utilizados os tecnológicos com slides de estrutura e correção dos Mapas Conceituais e feedback com gráficos e nuvens de palavras. Utilizou-se também tarefas impressas e “bilhetinhos” motivacionais aos grupos. O subitem Nome, do item *Compositor* previsto na Ficha CDG, relaciona-se com o nome dos grupos de trabalho então constituídos. Constatou-se que essa questão de identidade e associação entre colegas influenciou os resultados obtidos, demonstrando que existe relevância no fato de esse item existir na referida Ficha.

A Etapa que contemplou o maior número de itens da Ficha CDG foi a terceira, Brincando com as palavras até que virem Música!, pois nela foram trabalhados todos os subitens do Texto (Rima, versificação, Estrofação, Prosódia, Termos Referentes Diretos, Termos Referentes Indiretos, Ideias aludidas e Estrutura de Lalação). O Contorno da Melodia, acionado nesta etapa, esteve relacionado à entoação e à expressividade, por intermédio das quais os alunos declamavam as frases ainda em construção.

O desenvolvimento da melodia de uma canção deve estar relacionado às intenções e aos conteúdos do texto. Se as construções melódicas com texto, resultado das relações entre estruturas intelectuais e sentimentos, não forem coerentes entre si, a obra não terá consistência (NUNES H., 2005, p.32). No item *Caráter*, as *Expressões* (Dinâmica e Agógica) surgem quando as palavras são entoadas de diversas maneiras; o *Gênero*, por sua vez, manifesta-se quando, a partir disso, a estrutura do texto (prosa ou verso) é definida e seu conteúdo acaba remetente a universos específicos. O gênero está mais vinculado à tradição, à prática efetiva e intencional, e ao comprometimento com os impactos emocionais provocados no ouvinte (NUNES H., 2005, p.24). *Outros Recursos Empregados* incluíram os sons onomatopéicos produzidos pelos alunos, com base no que era sugerido pelo poema nascente.

No item *Ritmo*, compreende-se que ele esteja, neste primeiro momento, predominantemente associado à *Prosódia* que, por sua vez, está relacionada a dois aspectos importantes da comunicação musical: as sílabas tônicas das palavras e os pontos de acentuação da frase. As primeiras pertencem ao universo gramatical e devem ser respeitadas, para que a própria palavra seja identificada. Apoiar uma mesma palavra nesta ou naquela sílaba pode alterar completamente seu sentido, como é o caso do exemplo de para (seja preposição ou imperativo afirmativo do verbo parar) e Pará (o lugar). Já o segundo aspecto, ponto de apoio da frase, tem a ver com a intenção, veiculada pela expressividade, daquilo que se quer comunicar. Assim, apoiar a estrutura rítmica sobre o advérbio hoje ou sobre o adjetivo lindo, na frase “hoje é um dia lindo”, destaca duas informações distintas, pois enquanto uma dá importância ao tempo, no qual ocorre o fato de o dia ser lindo (hoje), a outra destaca sua qualidade (lindo). Seguindo-se esse mesmo argumento, a *Métrica do Compasso* e a *Natureza do Compasso* surgem a partir do momento em que as palavras mais importantes são identificadas, ao longo do texto. E, dessa mesma forma, os *Termos Referentes Direto*, no item *Texto*, também foram trabalhados, na Etapa IV, *Ritmo todo mundo tem o seu!*. Ainda nessa mesma Etapa, a *Técnica de Ensino Utilizada* foi a experimentação sonora, a fim de se chegar à entoação que mais bem representasse a expressividade almejada para o texto dito, pelo grupo de compositores. Essas decisões, por sua vez, auxiliaram no processo de construção de um *Contorno da Melodia*, o que conduziu a professora a uma definição de *Escala e Armadura de Clave da Tonalidade Principal*. Em paralelo, os aspectos do *Ritmo*, tais como *Métrica do Compasso*, *Natureza do Compasso* e *Sinais de Compasso* continuaram sendo acessados por ela. E, nessas duas situações, seus conhecimentos utilizados ultrapassaram o que estava sendo

trabalhado com os alunos. Naquele momento, por exemplo, ainda não se trabalhava sobre notação musical, com as crianças; contudo, a professora precisou musicografar as peças produzidas. E usou não apenas de seus conhecimentos musicais, mas também tecnológicos, ao precisar de um software de escrita de partituras, para isso. Sobre os *Aspectos Musicopedagógicos*, considerou-se o Elemento Interdisciplinar em dois momentos: na análise dos elementos rítmicos, onde faz-se necessário a divisão das sílabas gramaticais, e na contagem de sílabas poéticas que efetivamente geravam as estruturas musicais.

O que quero dizer?, Título da Etapa V, expressa intenções e sonoridades de acordo com a inflexão da voz, utilizando recursos de *Dinâmica* e *Agógica*, mais uma vez interferindo em decisões rítmico-melódicas. Os *Contornos da Melodia*, desse modo, eram reiteradamente retomados, reelaborados, memorizados. Esse exercício levava à atenção sobre aspectos de afinação, sem que ninguém pudesse ser rotulado de desafinado; pois todas as tentativas eram experimentais e igualmente válidas, encorajando os alunos a fazerem sugestões e a compararem suas ideias com as dos colegas, identificando semelhanças e diferenças e, paulatinamente, aprendendo sobre os significados de palavras e expressões, tais como “mais grave que”, “mais agudo que”, “mais longo que”, “mais rápido ou mais lento que”, etc. A noção de “afinado” ou “desafinado” surge, assim, de um conceito de adequação de alguma coisa em relação a outra; nunca em termos absolutos. Logo, todos têm lugar. Enquanto esse processo de sofisticação auditiva assim conduzido ocorria, outros aspectos evitavam ansiedade e enriqueciam a experiência. Um muito importante foi a movimentação corporal. Associados aos tópicos *Condição Individual* de *Passos Empregados* e *Dimensões de Movimentos*, os quais se encontram dispostos nos itens *Melodia* e *Coreografia* da Ficha CDG, foram acessados tanto na preparação da Releitura como na Aplicação da mesma. Os *Outros Recursos Empregados* foram os elementos usados, para os quais não se podia encontrar lugar, naquela determinada peça e sua análise. Por exemplo, algumas vezes os sons onomatopéicos extraídos das personagens e/ou ambientes referidos nos textos dos poemas, enriquecendo o processo com trilhas que caracterizavam e aumentavam realidades de paisagens sonoras, foram citados aqui. Nessas e nas demais etapas, *Elementos de Transdisciplinaridade* da *Abordagem Pedagógica* foram bastante explorados, no grupo, muitas vezes afastando-se do vocabulário estritamente musical, justamente para poder aproximar-se dele, no momento seguinte. Principalmente, procurou-se indicar alguma essência comum aos conhecimentos entre as diferentes áreas, no sentido de indicar o quão próximo da vida de cada um pode estar e está a Música.

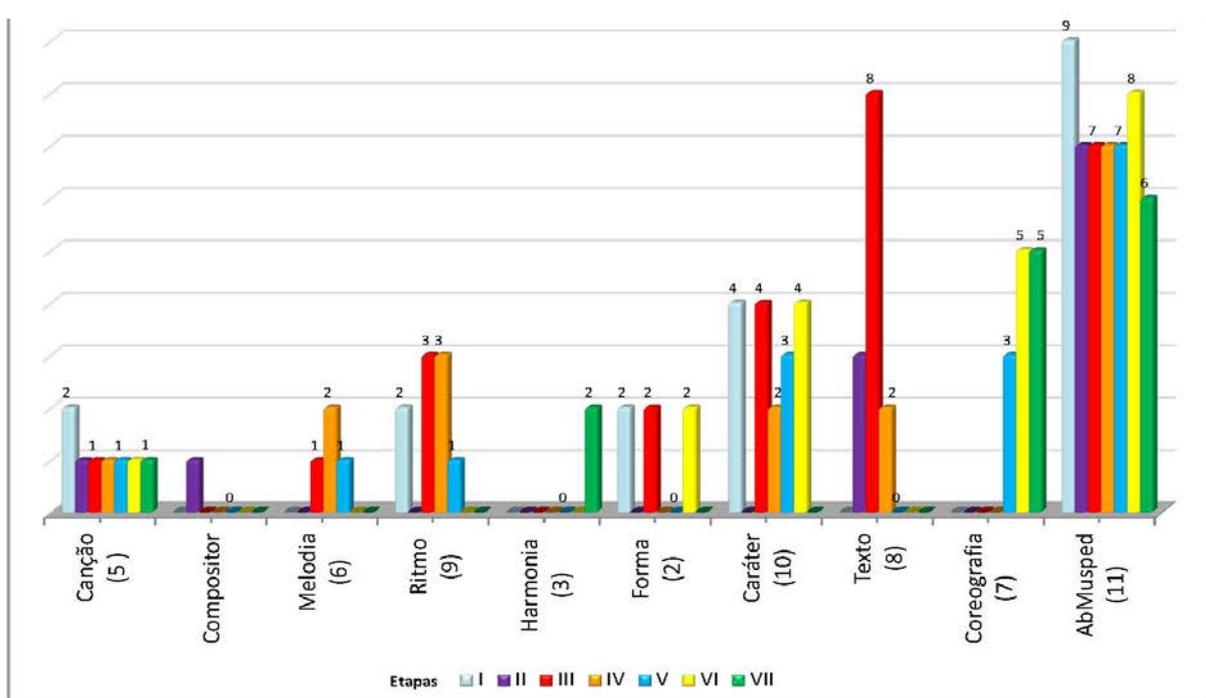
Permanente, havia a preocupação de não assustar os alunos com excesso de informações, naquele eventual momento, irrelevantes; por outro lado, sempre que se oferecia uma oportunidade, novos conhecimentos eram nomeados e indicados como possibilidade de ampliação daquilo que já estava sendo trabalhado. Apesar de isso já estar sendo preparado desde as etapas anteriores, realizar experimentações sonoras como *Técnica de Ensino*, visando à construção da paisagem sonora da Microcanção, foi o objetivo da Etapa VI. Nela, retoma-se o conceito de *Forma* e se intensifica o item *Coreografia*, destacando-se seus aspectos relativos aos sons existentes para além daqueles convencionais, de melodia, ritmo e harmonia. Nesta etapa, foca-se na importância de todos esses elementos da Ficha CDG, para que, sobretudo a Forma seja compreendida. Em tal contexto, compreende-se *Ambiência* como todo processo sonoro ocorrido durante a construção da microcanção, sendo a *Possibilidade para Desdobramentos Criativos*, na *Abordagem Musicopedagógica*, essencial. Sob esse tópico, estimula-se os alunos a nunca se considerarem totalmente satisfeitos com o resultado de sua produção. Nesta Etapa, visto ser esse momento o mais decisivo para a finalização da peça, evidencia-se a associação de todas as etapas anteriores, levando a referida peça a adquirir, assim, um formato que dê testemunho de toda a compreensão e a vivência, que seus compositores tiveram, ao criá-la. Assim, concluem-se as Etapas diretamente dependentes da ação dos alunos. À professora cabe ainda a estruturação do uso de acordes, que se relacionem à harmonização e ao arranjo, ajustes de eventuais outros detalhes artísticos, e finalização da musicografia. O gráfico (Gr.02) abaixo apresenta de forma quantitativa cada item da Ficha CDG acionado na Releitura e na Aplicação do processo de composição CDG na Educação Básica, e a partir dele serão destacados também os demais saberes próprios à ação docente.

Observa-se que todos os itens foram acionados, nestas duas Microcanções_CDG produzidas com as turmas de 4º ano na atual pesquisa. Um dado relevante apresentado no gráfico mostra que o item Abordagem Musicopedagógica (AbordMusPed) foi acionado o maior número de vezes em todas as etapas. Dos onze subitens, seis a nove foram acessados. Isso indica que o olhar pedagógico da professora norteou as tomadas de decisões. Importante ressaltar que o formato estruturado neste trabalho pertenceu somente a este trabalho, o que pode ser diferente em um outro momento. Note-se que, mesmo a pesquisa tendo sido realizadas em duas turmas distintas, não houve pretensão de comparar o processo ocorrido entre elas, visto ser outro, o foco a retratar.

De modo geral, bastante coerente se mostra a exploração do objetivo da etapa com o item relacionado na Ficha CDG. Cita-se como exemplo a Etapa III, cujo título *Brincando com*

Elaboração de Versos, Sílabas Tônicas e Prosódia, Entonação e Expressividade. Percebe-se que, nela, dos oito subitens da Ficha CDG listados no item Texto, todos foram acessados. Outro exemplo revelador se refere à Etapa I, *Conhecendo-nos Sonoramente*, cujo objetivo foi diagnosticar o perfil da turma. Observa-se *as palavras até que virem Música!* e onde se trabalhou os conteúdos Rima de Palavras, que a professora utilizou vários itens além dos pedagógicos, visto que sua intenção foi extrair a maior quantidade de informações referente àquele grupo, incluindo com destaque os conhecimentos prévios e as potencialidades musicais. O que importa nesse momento, contudo, é compreender que esse gráfico apresenta o item em sua forma de aplicação junto à turma e que, em seus elementos implícitos, busca-se gerar informações que auxiliem na detecção dos saberes docentes necessários ao seu ensino.

Gráfico 2 - Itens Ficha CDG acessados nas Etapas



Fonte: Ficha CDG (NUNES H., 2005, p. 44)

Diante de tais dados, pode-se inferir que em todas as etapas os saberes musicais dos discentes e docentes estavam presentes, em algumas mais sobressalentes do que em outras; porém, a experiência prática vivida, considerado o fenômeno em seu conjunto, nos alerta para o fato que existiram também saberes implícitos em todas as ações propostas pela professora

aos alunos, as quais implicaram ações administradas internamente por ela. Ao observador externo, tais ações podem passar despercebidas, pois não são ostensivamente reveladas, ainda. Sobre esses saberes implícitos, os quais foram detectados durante toda pesquisa, também será falado em maior profundidade no próximo subcapítulo. Antes, porém, faz-se necessário prospectá-los por meio de um outro tratamento dos dados. Apresenta-se, então, uma segunda forma de entendê-los. Nela, considera-se que os saberes docentes possam ser qualificados com base em três grupos distintos de conhecimentos, conforme a Matriz Curricular do PROLICENMUS (SCHRAMM, 2012): musicais (M), tecnológicos (T) e pedagógicos (P). Para tanto, retorna-se à tabela 7.b, resumindo-a aos conhecimentos já identificados, no intuito de qualificá-los com base em cada um desses eixos, pode-se então discorrer sobre a relação entre tais conteúdos e os eixos dos quais se utilizaram.

A estrutura da tabela 7.b apresenta nas colunas as sete etapas desenvolvidas com os alunos e os aspectos musicais (M), tecnológicos (T) e pedagógicos (P), nas linhas estão dispostos os tópicos e subtópicos da Ficha CDG que foram acionados pela professora de alguma forma. A interseção entre ambas corresponde que os aspectos musicais, pedagógicos e tecnológicos foram detectados pela pesquisadora. Ao final de cada item da ficha, computou-se a quantidade de vezes que cada eixo foi acionado.

No item Canção, por exemplo, registra-se dois aspectos musicais, um tecnológico e cinco aspectos pedagógicos computados. Após registro quantitativo, gerou-se um gráfico (gr. 03 – Eixos Musicais, Pedagógicos e Musicais) indicando o percentual dos eixos acionados nesta pesquisa.

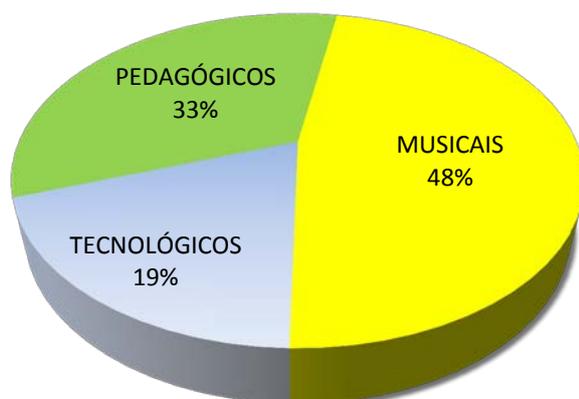
Tabela 7.b - Aspectos da Ficha CDG com relação aos Eixos Musicais, Tecnológicos e Pedagógicos

		ETAPAS																										
		I			II			III			IV			V			VI			VII								
		M	T	P	M	T	P	M	T	P	M	T	P	M	T	P	M	T	P	M	T	P	M	T	P	M	T	P
CANÇÃO	Nome	X																							1			
	Data da composição, publicação e/ou gravação	X	X																							1	1	
	Dados para localização			X																								1
	Contextualização				X			X			X			X													4	
																										2	5	1
COMPOSITOR		Nome				X																				1		
																										1	0	0
MELODIA	Escala e armadura de clave da tonalidade principal														X											1		
	Contorno da melodia						X	X		X	X		X	X												3	3	0
																											4	3
RITMO	Métrica do(s) compasso(s)	X	X				X		X																	3	1	
	Natureza do(s) compasso(s)	X	X				X		X																	3	1	
	Sinal(is) de Compasso								X																	1		
	Figura(s) para Unidade(s) de compasso								X																	1		
	Figura(s) para Unidade(s) de tempo									X																1		
	Início							X		X																2		
																										11	2	0
HARMONIA	Acordes Primários																				X	X				1	1	
	Acordes Secundários																				X	X				1	1	
																											2	2
FORMA	Denominação da Forma	X					X					X		X												4		
	Caracterização das partes	X					X					X		X												4		
																											8	0
CARÁTER	Expressão	Dinâmica	X				X	X	X		X															4	1	
		Agógica	X				X	X	X		X															4	1	
	Gênero					X																				1		
	Estilo											X														1		
	Emprego dos Instrumentos Musicais	X															X		X							3		
	Outros recursos empregados						X					X		X													3	
Possibilidade de desdobramentos e adaptações	X															X									2			
																										18	2	0

		ETAPAS																										
		I			II			III			IV			V			VI			VII								
		M	T	P	M	T	P	M	T	P	M	T	P	M	T	P	M	T	P	M	T	P	M	T	P	M	T	P
TEXTO	Rima						X	X	X															1	1	1		
	Versificação						X	X																1	1			
	Estrofação						X	X																1	1			
	Prosódia						X	X	X																1	1	1	
	Explicação do Conteúdo	Termos Referentes Diretos				X	X	X																	1	1	1	
		Termos Referentes Indiretos				X	X	X																	1	1	1	
		Ideias Aludidas				X	X	X																	1	1	1	
		Estrutura de lalação						X																	1			
																							8	7	5			
COREOGRAFIA	Posicionamento do grupo																	X						1				
	Condição individual												X											1				
	Passos empregados												X											1				
	Movimentos grupais																		X					1				
	Dimensões dos movimentos																		X					1				
																							5	0	0			
ABORDAGEM MUSICOPEDAGÓGICA	Nível de maturidade e idade aproximada das crianças		X			X			X			X			X			X			X					7		
	Outras características da turma		X			X			X			X			X			X			X					7		
	Conteúdos Musicais presentes na canção	X					X			X			X			X			X			X			6			
	Elementos de transdisciplinaridade					X																				1		
	Elementos de interdisciplinaridade		X			X			X			X														4		
	Enfoque Psicopedagógico		X																							1		
	Possibilidade para desdobramentos criativos		X						X			X			X			X			X		X	4		1		
	Técnica(s) de ensino utilizada		X			X			X			X			X			X			X		X			7		
	Recursos Empregados	X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		7	7	
	Critérios de avaliação		X			X			X			X			X			X			X		X				7	
																							10	7	42			

Fonte: Ficha CDG (NUNES H., 2005, p. 44)

Gráfico 3 - Eixos Musicais, Tecnológicos e Pedagógicos



Fonte: Tabela 7.b - Aspectos da Ficha CDG com relação aos Eixos Musicais, Tecnológicos e Pedagógicos

Diante das informações levantadas e apresentadas no gráfico acima pode-se perceber que os aspectos Musicais e pedagógicos, nesta pesquisa destacaram-se em relação aos aspectos tecnológicos, sustentando a detecção dos Saberes Docentes apresentados no subcapítulo a seguir.

3.3 - DETECÇÃO DE SABERES DOCENTES

Ao buscar possíveis respostas à pergunta de pesquisa, fez-se necessário levantar aspectos e momentos da vida pessoal/profissional/acadêmica da professora, ora objeto da pesquisa. Segundo Nóvoa (2013), construir ou reforçar um processo identitário passa pela capacidade de se exercer com autonomia a atividade escolhida. Toma-se, então, *os três AAA* de Nóvoa, que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência.

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens. A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões de foro profissional e de foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula. A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se

decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NOVOA, 2013 p. 16)

Trazendo para a atual pesquisa, a *Adesão* estaria associada à construção do projeto de Releitura do processo composicional de Microcanções_CDG direcionado à Escola Básica, acreditando nas potencialidades das crianças. A *Ação* associa-se à Aplicação dessa Releitura, onde as escolhas sobre como conduzir o projeto envolve questões de foro pessoal e profissional. E a *Autoconsciência*, às mudanças ocorridas durante todas as etapas. Esse processo identitário para ser construído necessita de tempo, tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NOVOA, 2013). Assim, enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e que são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia (TARDIFF, 2002, p.286).

Em seu livro *Dez Competências para Ensinar*, Perrenoud (2000b) sistematiza um guia referencial de competências docentes, desenvolvido em Genebra (1996), para a formação continuada de professores e faz a seguinte observação:

Tentarei abordar aqui o ofício de professor de modo mais *concreto*, propondo um inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente. [...] Não existe uma maneira *neutra* de realizar este trabalho, porque a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas e, portanto, uma certa arbitrariedade na representação do ofício e suas facetas. (PERRENOUD, 2000, p. 12 e 13)

Isso em muito se aplica às expectativas e ao *modus operandi* desta pesquisa. No caso, definitivamente, não há neutralidade nela, posto que se funda na experiência pessoal da própria pesquisadora com a Proposta Musicopedagógica CDG, durante seus estudos no PROLICENMUS; todavia, não somente tal experiência é identificada à luz de outros autores que se ocupam com o mesmo tema, como isso está reconhecido e declarado. Pois sabe-se que o *inventário* aqui buscado se origina de práticas efetivamente acontecidas, originalmente no contexto de formação desta professora e, na seqüência, naquele de sua atuação profissional, já como docente em formação continuada. Por exemplo, ao redistribuir as dez competências sistematizadas por Perrenoud, observa-se que todas elas continuam sendo relevantes e

encontram nele correspondência com a atual pesquisa. Destaca-se, então, alguns aspectos os quais essa pesquisadora considera importante, são eles: Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; Administrar sua própria formação contínua; Administrar a progressão das aprendizagens; Participar da administração da escola; Utilizar as novas tecnologias; Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; Informar e envolver os pais. Tal emparelhamento, mantido como um dos referenciais de busca e identificação das condutas docentes manifestadas nas atividades descritas ao longo do estudo, é reproduzido também na aproximação de outros autores considerados, garantindo conexão e consistência com o conhecimento disponível na área.

Usa-se aqui a palavra Saberes para uma ideia similar ao que Perrenoud chama de Competências; todavia, a palavra dele se aproxima demais de uma perspectiva prioritariamente demonstrativa, se comparada ao que se quer dizer por Saberes, aqui. Enquanto sua perspectiva remete mais a uma atuação efetiva e observável, a nossa inclui também dimensões mais introspectivas e, possivelmente, pouco observáveis. Além disso, inclui ainda a dimensão do outro, na finalização tanto da tarefa a ser realizada, como do si mesmo desse professor. Assim, sugere-se que Competências poderiam ser compreendidas prioritariamente enquanto condições de doação, que partem da missão do professor e chegam ao aluno. Por Saberes, em contrapartida, compreende-se também a dimensão de recebimento disso, por parte do aluno e, na seqüência, também a de retorno, num movimento que parte do aluno e volta ao professor, contribuindo com sua formação e com a pessoa que é e pode vir a ser. Assim, os Saberes, sobre os quais se está estudando e os quais, está se buscando, são dinâmicos em sua própria natureza e dependem da troca constante e que se renova a cada nova situação de ensino-aprendizagem, numa relação entre professor, aluno(s) e conhecimentos resultantes dessa convivência.

Para se detectar o conjunto desses saberes, delineou-se na primeira parte da pesquisa, um percurso que contextualiza o ensino da Música na Escola Básica a partir da criação da LDB, de um panorama sobre o que relatam os autores sobre composições escolares e de um levantamento sobre o próprio Processo Compositivo de Microcanções CDG. Diante desse percurso, infere-se que a normatização de Leis quanto à Educação Musical avançou, se comparado a décadas anteriores; porém, a realidade prática nas Escolas do Brasil ainda necessita de atenção não somente à concretização dessas Leis como quanto à formação de professores. Registra-se aqui que a Educação Musical sob o viés da Educação Básica

constitui-se uma pesquisa à parte, com ricas possibilidades exploratórias, percorrendo também os espaços físicos de aula de Música. Mas esta pesquisa procura apresentar possibilidade de desdobramento criativo no fazer musical, mesmo, o qual oportunizou a esta professora suprir uma necessidade tanto do currículo escolar como em sua própria aprendizagem.

Na identificação dos saberes buscados, constatou-se consonância entre a PropMpCDG e o processo de criação indicado no PCN-ARTE e BNCC, o qual sugere que o professor de Música, junto com seus alunos, se torne compositor de suas intenções e manifestações. Destacando-se a criação como atitude intencional, faz-se um caminho de ligação entre tais documentos e o processo composicional da MC_CDG, onde se utiliza Mapa Conceitual como ferramenta de atitude intencional e investigativa do tema proposto, gerando caminhos para construções coletivas e colaborativas. Observou-se também consonâncias entre os autores que compõe para crianças, conforme vistos em BRITO 2010; FINCK 2001, FRANÇA e SWANWICK 2002; SNYDERS 2008; e a ProMusPed CDG; todavia, existem diferenciais.

Dentre esses, o mais significativo diferencial encontrado está na ideia da construção “com” e “para” a criança. Na PropMpCDG, a criança se torna parte integrante da obra e vice-versa, pois ao apropriar-se da mesma, sente-se motivada pelo ato criador, despertando para sonoridades e gerando futuras pesquisas sobre temas relevantes a sua aprendizagem escolar. Apresenta-se o desafio de ter no professor um agente motivador e de sustento desse processo, tanto em seus aspectos intelectuais e cognitivos, como emocionais e psicossociais. Logo, embora de grande relevância, o compor para crianças passa a segundo plano, priorizando-se o compor com as crianças.

Vale ressaltar que a formação acadêmica vivenciada pela professora em observação gerou incentivos, os quais originaram tal investigação, proporcionando a transferência de saberes da teoria para a prática. Assim, munida de conhecimentos e disposta a aplicá-los, tal profissional emprega esses conjuntos de saberes em seu cotidiano profissional, gerando uma releitura do processo de composição da MC_CDG, no qual esteve imersa como aluna. Ao realizar tal Releitura, percebeu-se a necessidade de revisitar estudos anteriores, num evidente processo de formação continuada. Além de compreender o espaço, no qual estava trabalhando, e o público alvo, ao qual essa Releitura se destinaria, foi imperativo adaptar-se permanentemente a eles. Torna-se importante perceber que, ao se traçar um caminho na área acadêmica, esse precisa ser pensado, elaborado e estruturado em todas as suas vertentes, o

tempo todo. Verifica-se, nos fatos ocorridos, alguns aspectos significativos e próprios da Proposta Musicopedagógica CDG, como por exemplo, a autoria colaborativa. No processo de composição de MC_CDG, essa oportuniza trocas e aprendizagens, corroborando saberes emocionais não só por parte do docente como também e principalmente por parte dos alunos, cabendo ao professor administrar todas essas manifestações. Considera-se também a valorização empregada na cooperação e no respeito pelo e com o outro, proporcionando trocas significativas para todos, ao “por a sua ideia com a do outro”. A revisão de bibliografia já confirmara:

Se o grupo é um espaço de palavra e de trabalho coletivo, importa que cada um encontre aí espaço e reconhecimento suficientes para existir como sujeito e aprender o que lhe interessa. O formador anima e estrutura trocas nas quais cada um encontra seu interesse, em função de seus projetos e de suas necessidades. (PERRENOUD, 2000 p.97).

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua disciplina, no caso, Música, além de possuir conhecimentos outros, relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia, assim como deve desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2009; GAINZA, 2011). Registra-se assim a necessidade de o profissional estar em constante formação e atualização, possibilitando subsídios que garantam sua performance, no que se refere ao domínio de sua área específica como no cumprimento da função lecionar. Compreende-se que, ao se atualizar e atualizar suas práticas, o profissional observado durante a pesquisa procurou formular ideias musicopedagógicas sobre o processo compositivo de Microcanções CDG para Escola Básica, buscando nesta dissertação evidenciar materiais e procedimentos elucidativos, os quais colaboraram para a compreensão e materialização dessas ideias.

A Ficha CDG surge como ferramenta norteadora na elaboração desses processos e na seleção de critérios para composição escolar; mas a Ficha CDG serviu também para a identificação e categorização das ocorrências de sala de aula, durante a produção das duas microcanções (Mata Atlântica e Salvador, quem veio?), por ocasião das aulas ministradas na Escola Básica. Tudo isso foi registrado nos instrumentos Diário de Bordo, Gravações e correspondentes Planilhas de Minutagem, sendo sistematizado na Tabelas 7 e 7.b. Categorizando-se os dados sobre tais ocorrências, pode-se verificar, ainda, quais conteúdos e procedimentos de ensino-aprendizagem ocorreram, quando e como. A partir deles, podem ser inferidos os saberes envolvidos, de modos explícito e implícito. De modo explícito aparecem

aqueles saberes que decorrem diretamente dos conteúdos abordados; assim, são eles os assinalados na intersecção entre as colunas correspondentes a cada uma das sete Etapas, e os diferentes tópicos da Ficha CDG, conforme Tabela 7. Já os saberes implícitos decorrem das qualificações de cada uma dessas intersecções, frente aos três Eixos (Musical, Tecnológico e Pedagógico), conforme Tabela 7b, e só puderam ser detectados com base nos registros realizados.

Chega-se finalmente à esperada resposta para a pergunta de pesquisa formulada. A visão geral desta investigação nos leva a concluir que a lista de saberes abaixo enunciada tenha de fato surgido a partir das experiências de Releitura e de Aplicação, aqui narradas, representadas pelos dados analisados no decorrer da pesquisa. Tais saberes foram também submetidos à luz de seus contextos, dos eixos encontrados na Matriz Curricular do PROLICENMUS, das bases teóricas estabelecidas pelos autores estudados, e dos parâmetros da Proposta Musicopedagógicas CDG e sua Ficha de Análise. Enuncia-se então a lista dos saberes que foram necessários a esta professora de Música, para se transformar em uma formadora de um processo, no qual ela esteve anteriormente inserido como discente.

Saberes Docentes do Eixo Conhecimentos Musicais

- Praticar a composição própria, para os alunos, e também com eles, sentido-se pertencente ao ato de “por com”, conforme preconizado pela PropMpCDG, desdobrando e otimizando ideias incipientes;
- Produzir arranjos para diferentes níveis de conhecimentos musicais de seus alunos, identificando condições *a priori* e promovendo ampliação delas;
- Desvendar elementos musicais presentes na fala, sendo capaz de trazer a musicalidade da fala para o universo da canção;
- Dominar a leitura, a escrita e a execução do canto acompanhado em instrumento harmônico, de partituras em formato *leadsheet*;

- Empenhar-se continuamente em reunir grande repertório pessoal, dispondo de prontidão na oferta de obras para apreciação.
- Inovar, elaborando atividades musicais que atraiam os alunos, sendo capaz de motivar e manter-se motivado diante das situações ocorridas;

Saberes Docentes do Eixo Conhecimentos Tecnológicos

- Editar textos, vídeos, áudios e programas de apresentações em softwares específicos;
- Navegar em sites de busca, buscando informar-se sobre os interesses tecnológicos da faixa etária que se pretende trabalhar;
- Editar partituras tipo *leadsheet* em meios eletrônicos, empregando softwares específicos;
- Converter arquivos em vários formatos;
- Aproveitar ferramentas tecnológicas diversas, tais como computadores, filmadoras, gravadores, equipamentos de som e vídeo e instrumentos musicais como forma de enriquecimento das aulas.

Saberes Docentes do Eixo Conhecimentos Pedagógicos

- Cumprir com os processos burocráticos de gestão e de documentação, próprios ao ambiente escolar;

- Compreender a limitação do outro, estabelecendo estratégias para que todos sintam-se pertencentes ao grupo e ao processo de trabalho;
- Aceitar o caos como algo pertencente ao processo de ensino-aprendizagem, discernindo entre o caos produtivo e o improdutivo, e transmutando todos os eventos em experiência de enriquecimento pessoal;
- Retomar sempre que necessário um mesmo conteúdo, variando a maneira de explicá-lo;
- Garantir sustentação teórica e prática às ideias incipientes dos alunos, permitindo que se conduzam com liberdade e descontração enquanto, ao mesmo tempo, contem com as informações necessárias a seu progresso;
- Incorporar e representar uma personagem, particularmente, a de professor, sendo comprometido e, ao mesmo tempo, mantendo-se na distância psíquica necessária ao equilíbrio pessoal, nos desafios profissionais.
- Manter-se atualizado e em formação continuada.

Cabe dizer que essa lista, ao mesmo tempo que foi emergindo dos procedimentos encontrados nos registros, também não é novidade, pois todos os aspectos listados já são conhecidos, na área. Importante, contudo, é a constatação de que foram esses os saberes mais acionados, no processo específico aqui estudado, que vai do ter aprendido ao querer ensinar, de acordo com o subtítulo desta dissertação de mestrado.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa foi estruturada, durante todo seu percurso, por meio de ideias formuladas no âmbito do grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG. Portanto, foi subsidiada pelo trabalho já desenvolvido, ali, sobre o assunto Microcanções CDG. Mas também foi se revelando subsidiária a eles e, sob tal ótica, está sendo oferecida como uma possível ampliação daqueles. Entretanto, enquanto tais investigações anteriores se ocuparam em olhar para as Microcanções em si mesmas e para seus processos de composição, a presente se volta mais para seus compositores, que podem ser tanto professores como seus alunos. No caso específico, perguntou-se sobre os saberes necessários ao professor, para transformar-se de alguém que aprende em alguém que ensina sobre elas. Por meio de uma adaptação (e eventual ampliação) do método compositivo de Microcanções CDG, desde sua origem desenvolvido para o contexto de formação de professores, procurou-se torná-lo aplicável também na sala de aula da Escola Básica. Mas o foco do estudo não foi essa adaptação e nem o que aconteceu com as crianças, ao utilizá-la. De fato, acompanhou-se todas as ações discentes, mas apenas na medida que tais ações se mostravam importantes e influentes, em relação às ações docentes. Essas, sim, relevantes ao caso. Procedeu-se assim, no sentido de identificar que saberes eram acionados pela profissional, a docente, para que tal adaptação efetivamente funcionasse, na nova realidade. Relembra-se que para se atingir tal objetivo, a pergunta norteadora foi: Quais são os saberes necessários ao professor de Música, para que ele seja capaz de se transformar, de alguém que esteve imerso no processo de composição da MC_CDG no PROLICENMUS como aluno, num formador dessa mesma proposta metodológica?

Cada professor tem sua essência particular e sua própria maneira de conduzir a aula; contudo, existe algo comum a todos os que se dedicam ao ato de ensinar: uma generosidade teimosa. Tal característica faz com que esse profissional insista em ensinar tudo o que em algum dia aprendeu, simplesmente, porque é de sua índole não conseguir experimentar algo novo e enriquecedor, guardando-o apenas para si. Um professor por vocação está sempre pensando em trazer a seus alunos tudo o que descobre, aprende, recebe. Além dessa generosidade teimosa, em comum a todos os professores existe também uma busca incessante por ideias renovadas e renovadoras, promovendo ações de trocas entre colegas e disposição para experimentar propostas diferentes. Assim, aceita-se que as possíveis respostas oferecidas

por essa pesquisadora, neste contexto de um Processo de Composição de Microcanção_CDG destinado a alunos da Escola Básica do Ensino Fundamental I, sejam suficientemente genéricas e potencialmente úteis. Acredita-se ainda que tais respostas poderão servir de marco inicial para uma grande discussão sobre a formação de agentes criadores de composição musical CDG na Escola Básica. Nesse sentido, então, acredita-se que possam auxiliar docentes que desejem aplicar tal processo em suas aulas. Não foi pretensão da pesquisa oferecer respostas completas, em formato de receita. Pretendeu-se, sim, apresentar os saberes levantados por essa pesquisadora, que a auxiliaram e que, provavelmente, auxiliarão docentes a experimentar tal processo em seu próprio campo de trabalho. Esta é apenas uma primeira e modesta abordagem; todavia, considera-se que tenha sido conduzida de modo seguro. Para se chegar às referidas possíveis respostas, fez-se necessário munir-se de observações sobre diferentes aspectos e momentos da vida pessoal, acadêmica e profissional da professora. De acordo com Tardif (2006), existem poucos estudos ou obras dedicadas aos saberes de professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias Ciências da Educação (TARDIF, 2006 p.31). Daí o argumento encorajador para esta iniciativa que apresenta, agora, seu ponto mais importante: extrair da realidade vivida e enunciar nesta Conclusão respostas para a pergunta de pesquisa.

Na realidade vivida desde a preparação do material didático inspirado pelas UEs do PROLICENMUS até a aplicação desse material didático com as crianças, um trabalho sistemático de registros foi conduzido. Ao analisá-los, concluiu-se que os saberes docentes buscados se organizam em torno de três grupos, quais sejam, saberes relacionados aos conhecimentos musicais, aos tecnológicos e aos pedagógicos, nesta ordem de concentração. Tal ordem não se refere à importância maior ou menor de um em relação aos demais; apenas à maior ou menor quantidade de vezes em que cada domínio foi acionado, durante a experiência descrita.

Os saberes docentes detectados no eixo de Conhecimentos Musicais revelam a importância de que o professor de Música seja capaz de manipular conhecimentos musicais teóricos e práticos com familiaridade, fazendo Música com os recursos que possam ser disponibilizados em sala de aula e com base naquilo que seus alunos já apresentam e podem apresentar a partir disso. Por isso, as capacidades de cantar, acompanhar-se com um instrumento harmônico, finalizar adequadamente uma ideia musical incipiente, escrever partituras dessas ideias que seus alunos apresentem, e dispor de grande repertório pessoal para fundamentá-las e ampliá-las são saberes imperativos do domínio musical. No eixo

Conhecimentos Pedagógicos demonstram o valor da vocação para o ensino, o foco no aluno e a disposição para um engajamento institucional, numa perspectiva de formação continuada. Por isso, afirma-se que a concentração em torno de aspectos pedagógicos, ocorrida durante a experiência analisada, indica que os conhecimentos tecnológicos e musicais não são nem mais nem menos importantes que os pedagógicos; indica apenas que os conteúdos específicos, no caso musicais, e os suportes didáticos para veiculá-los, no caso tecnológicos, foram conduzidos por conhecimentos do domínio pedagógico, caracterizando a profissão docente. Os saberes docentes detectados no eixo de Conhecimentos Tecnológicos evidenciam a necessidade de um profissional atualizado com seu tempo, ágil em recursos midiáticos amplamente familiares a seus alunos, nativos digitais; por isso, as habilidades de busca na internet, assim como de edição de textos, imagens e partituras mostraram-se indispensáveis. Por fim, os saberes docentes detectados

Tal profissão vem sendo legalmente amparada; todavia, o cotidiano escolar dos professores de Música se mostra pesado e complexo. Num processo inaugurado pela LDB 9394/96, em instrumentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, o Plano Nacional da Educação 2014-2024, a Lei 13.278/16 e a Base Nacional Curricular Comum, ainda em fase de elaboração, observa-se que o ensino de ARTE / Música abre espaço para questões de criatividade, autorias colaborativas, autonomia e formação continuada. Todos esses temas são pertinentes à Composição Escolar e à formação de docentes, assuntos profundamente relacionados ao tema desta investigação. Muito há para ser feito, mas entre avanços e retrocessos, é necessário que se acredite estarmos num caminho de melhorias. Além da dedicação dos professores, nas salas de aula, tais melhorias incluem a produção de especialistas dedicados ao assunto. Nos últimos trinta anos, intensificaram-se as produções relativas à criação e veiculação de repertório para crianças, assim como as pesquisas sobre o tema. A sociedade, como um todo, e a academia passaram a considerar o tema como de grande relevância, devidamente afinadas com o desenvolvimento do próprio conceito de infância e juventude, posto que a Lei 8060, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, é de 1990. Nesse sentido, atente-se para o pioneirismo do disco *vinil Cante e Dance com a Gente* (SILVA & NUNES, 1991), marco fundador do grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG, e da base teórica de projetos como o PROLICENMUS, de onde partiram a motivação e o fundamento desta dissertação de mestrado. Dialogando-se com a Proposta Musicopedagógica CDG, verifica-se que a composição musical para e com crianças supera, desde sua origem, abordagens parametrizadas prioritariamente pelo Fazer,

tomando-se então um conjunto de critérios e entendimentos, pelos quais o foco está no Ser. Por intermédio da elucidação das transformações ocorridas numa professora, que esteve imersa como aluna no contexto de composição de Microcanções CDG, em uma professora formadora dessa proposta metodológica, gerou-se toda a discussão sobre o tema investigado.

Revisitou-se um espaço que deixou saudade, envolvendo apropriação, fluência e empoderamento por meio de vivências proporcionadas, conhecimentos adquiridos e reflexões provocadas. Uma vez gerada a discussão, as conclusões foram elaboradas a partir da intensidade com que cada uma dessas transformações foi acionada. Buscando melhorias e ampliação em sua própria prática pedagógica, esta pesquisadora se propôs, no decorrer desta dissertação, elucidar quais os saberes necessários ao professor de Música, para que ele fosse capaz de se transformar, de alguém que esteve imerso no processo de composição da MC_CDG no PROLICENMUS como aluna, numa formadora dessa mesma proposta metodológica para alunos da Educação Básica do Ensino Fundamental I. Esse trabalho não teve como pretensão criar um método, nem tampouco um modelo a ser seguido. Esse foi um caminho encontrado numa trajetória específica, desde o ter aprendido até o querer ensinar, por uma professora que teve a oportunidade de vivenciar esse processo como aluna e que, agora se vendo em um espaço onde pode transcender essa ideia até sua docência, busca compartilhar tais experiências, no intuito de que sejam úteis a mais alguém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINO C.; LIMA S. R. A. A Aplicabilidade da Pesquisa-Ação na Educação Musical. **Revista Música Hodie**, Goiás, 2009, v. 9, n. 2, p. 91-104. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/musica/rt/printerFriendly/11251/7395>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

ALVES, F. C. Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Revista do ISPV**, Instituto politécnico de Viseu, Millenium, junho de 2004, n.º 29. Disponível em:< <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf> >. Acesso em: 12 dez. 2016.

AMORETTI. M. S. M. Protótipos e estereótipos: aprendizagem de conceitos Mapas Conceituais: experiência em Educação a Distância. **Revista PGIE-UFRGS Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, dezembro, 2001, v. 4 n.º 2, p. 49-55. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/8158/06d39e73a39d3ffd4748c52c6299f2630d2f.pdf> > Acesso em: 15 mar. 2017.

ATOLINI, R G. **Um estudo sobre o Método de Musicalização de Adultos (MAaV) no PROLICENMUS**: contribuições de sistemas de organização do conhecimento. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BARBATUQUES. **Tum pá**: ao vivo. MCD, c2014. 1 DVD (52min).

BARDIM, L., **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 LTDA. 1977. Nº 280 p.

BEINEKE, V.; ZANETTA, C. C. “Ou Isto ou Aquilo”: a Composição na Educação Musical para Crianças. **Revista Música Hodie**, Goiás, 2014, v.14 n.º.1, p. 197-210. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/32978/17512> >Acesso em: 02 jun. 2017.

BIA BEDRAN. **Histórias de um João de Barro**. Rio de Janeiro: Rob Digital, c2007. 1 DVD.

_____. **Cabeça de Vento**. Rio de Janeiro: Rob Digital, c2010. 1 DVD.

BORDINI, M. da G. Poesia infantil e transitoriedade do leitor criança. **Revista Via Atlântica**, São Paulo, dez. 2008, n.14, p. 23-33. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50377/54487>> Acesso em: 28 jun. 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

BRASIL, J. Fábula de Chico Buarque, clássico 'Os Saltimbancos' chega às livrarias reeditado. **Jornal do Brasil Online**, 13 mar 2017. Disponível em: < <http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2017/03/15/fabula-de-chico-buarque-classico-os-saltimbancos-chega-as-livrarias-reeditado/>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BRASIL. LEI Nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007010/2010/lei/112287.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Resolução nº2, de 10 de maio de 2016. CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. LEI 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113278.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL . PORTAL DO MEC. Professor deve se manter atualizado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao?task=view&id=11412>> Acessado em: 03 jun. 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**, Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, T. A. de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.18 n.24, p. 89-93, set. 2010. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/207>> Acesso em: 02 jun. 2017.

BUARQUE, C. **Os Saltimbancos**. Brasil: Universal CDS, 1977. 1CD CANTADA, Palavra. Quem somos, 1994. Disponível em: <<http://palavracantadaoficial.com.br/quem-somos/>> Acesso em: 19 jun. 2017.

CHAN, T. CRUZ, T. Divertimentos de corpo e voz. São Paulo: T.Chan, 2001. Disponível em: <<http://www.thelmachan.com.br/>> Acesso em: 20 jan. 2017.

COLEÇÃO Disquinho. João de Barro e Radamés Gnattali. [São Paulo]: Continental, 1960. Disponível em: <<http://indicetj.com/disquinho/>> Acesso em: 19 jun. 2017.

CORALINA, Cora. Melhores Poemas; seleção e apresentação Darcy França Denófrío. São Paulo: Global, 3a edição, 2008. 4a reimpressão, 2011. p. 243.

CRIANÇA, Adriana Calcanhoto volta a ser. **Revista Isto é Gente**, 4 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/istoegente/edicoes/527/artigo153910-1.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

DUARTE, K; COELHO, M. M. ; SILVA, R. A. . Possibilidades de Aprendizagem múltipla em um curso de Música EAD. SIED: EnPED, v. 2016, p. 1-12, 2016.

DUARTE, K; NUNES, H. S. Microcanção CDG processo de criação na Educação Básica. In:

XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL M, 2016, Piauí. Diversidade Humana, Responsabilidade Social e Currículos: Interações na Educação Musical, 2016, Piauí, **Anais...** Piauí ABEM, 2016 p. 1-13.

ENCONTRO da Canção Infantil Latino-Americana e Caribenha. **Sesc Ribeirão Preto**, São Paulo, out. 2011. Disponível em:
<https://issuu.com/sescribeiraopreto/docs/catalogo_10_encontro_da_cancao_infantil_issuu>
Acesso em: 19 jun. 2017.

FINCK, R. **O fazer criativo em Música:** Um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical. 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2001.

FONTEERRADA, M. T.O. **De tramas e fios:** Um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCO, S.R.K. et al. Trajetória da Construção de uma Política. Ensino de Música a Distância e sua Premissa Tecnológica. In:_____. **EAD na Formação de Professores de Música:** fundamentos e prospecções. 1ed. Tubarão: Copiart, 2012, v. 1, p. 37 – 43.

FRANÇA, C; SWANWICK, K. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

FREITAS, O. Equipamentos e materiais didáticos. / Olga Freitas. – Brasília : Universidade de Brasília, 2007. 132 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

FUNARTE disponibiliza partituras on-line para canto coral. **FUNARTE Portal das Artes**, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/musica/funarte-disponibiliza-partituras-on-line-para-canto-coral/#ixzz4kYgegDdi>>. Acesso em: 19 jun 2017.

GAINZA, V. H. **Conversas com Gerda Alexander**. São Paulo, Ed. Summus. 2011. 176 pág.

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

GIRASONHOS. **Canta Girasonhos**. Por do Som (CD), c2004. Disponível em:<https://soundcloud.com/girasonhos/sets/canta-girasonhos> Acesso em: 19 jun 2017.

GOLDSTEIN, N. Versos, Sons e Ritmos. Série Princípios - 14ª Ed. Ática. 1999. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/rogerioalmeida/teoria-da-poesia/GOLDSTEIN-%20NORMA.%20VERSOS%20sons%20e%20ritmos.doc/at_download/file> Acesso em: 29 jun. 2016.

HARTMANN, E. F. S. Repercussões de uma Parceria entre Universidades. In: NUNES. H. S. (Org.). **EAD na Formação de Professores de Música:** Fundamentos e Prospecções. Tubarão: Copiart, 2012.

IVETE; SAULO. **A casa Amarela:** Veveta e Saulinho. Universal Music, c2008. 1 CD.

JAIR, O. **O mundo é grande e pequeno: Grandes Pequeninos**. S DE SAMBA EDITORA LTDA, C2014. 1 DVD.

JOSSO, M.C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/>> Acesso em: 22 jun. 2017.

LATINO, GRAMMY. **Estadão online**, São Paulo, 04 nov. 2009. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,grammy-latino-tem-show-de-daniela-mercury-e-passa-na-band,461192>. Acesso em: 19 jun. 2017.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Ibero Americana** N.37/3. Ano 2005. ISSN: 1681-5653. Disponível em: <http://rieoei.org/1106.htm> Acessado em: 27 dez 2016.

LEITE, J.C. ; DUARTE, K ; NUNES, H. S. . A composição de Microcanções na Escola Básica: um relato de experiência. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. **Anais...** Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento., 2015.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora: Cortez, 1990. 262 pág.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: Martin W. Bawer e George Gaskell (orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som Um manual prático*; Tradução Pedrinho A. Guareschi. – 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 p.137-155.

LUCK, H. **Metodologia de Projetos**: Uma ferramenta de planejamento e gestão. Editora: Vozes, 2003. p.142.

MAFFIOLETTI, L. de A. **Diferenciações e integrações**: o conhecimento novo na composição musical infantil. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em:<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12894>> Acessado em: 02 jun. 2017.

MATURANA R., H. **Emoções e linguagem na educação e na política**; tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 98. MARCONI, M. e LAKATOS, E. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENEZES, C. de G. *Conduas de Criação na Proposta Musicopedagógicas CDG – Cante e Dance com a Gente*. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

_____. **Aspectos pertinentes ao desenvolvimento da performance de um professor de música**: contribuições da avaliação nível 3 (N3) nos Seminários Integradores presenciais (SIPs) do PROLICENMUS. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador/ BA.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa em Mapas Conceituais. Textos de Apoio ao Professor de Física. Instituto de Física – UFRGS Programa de Pós – Graduação em Ensino de Física Mestrado Profissional em Ensino de Física, Porto Alegre, v.24 n.6, 2013. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/public/tapf/v24_n6_moreira_.pdf Acessado em 27 jun 2016.

MPB pras Crianças. Salvador: Biscoito Fino, c2009. 1CD.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Ensino de Música na Educação Básica: Estudo Analítico de Dados e Contribuições. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13946-produto-ensino-musica-educacao-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 abril 2017.

NASSIF, L. A coleção Disquinho. **Revista GGN O jornal de todos os brasis**, 27 ago 2010. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-colecao-disquinho>. Acesso em: 18 jun 2017.

NEVES. Libério. **Pedra solidão**. Belo Horizonte: Movimento Perspectiva, 1965 (Poema: Pássaro em Vertical)

NOVAES, M. H. O valor do diagnóstico na educação. **Boletim da SPRGS**, v 5, 1968 p 67- Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/valordigeduc.htm> . Acesso em: 27 jun 2016.

NÓVOA, A. Professores Imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. 95 pág. Disponível em: < <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/planejamento-2017-fevereiro/ProfessoresImagensdoFuturoPresente.pdf/view>>. Acesso em: 18-abr-2017.

NOVOA, A. et. Al. Vida de professores. 2 ed. Porto –Portugal: Porto Editora, LDA. 2013. 215 p.

NUNES, H. de S. O musical escolar CDG como moldura de educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.9, 55-63, set. 2003. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/400>> Acesso em 24 mai 2015.

_____. Curupira – um espírito indígena na escola. In:10º Congresso Brasileiro de Folclore, 2004, São Luis/MA. **10º Congresso Brasileiro de Folclore** São Luis/MA, 2004. p. 193-202 Disponível em: <<http://www.cmfolclore.ufma.br/arquivos/166f6d0bb752dcccdf20f0b181481660.pdf>>. Acesso em: 26 mai 2017.

_____ Musicalização de Professores: fundamentos do método empregado pelo CAEF da UFRGS junto a Rede Nacional SEB/MEC para Capacitação Continuada de Professores: Livro do professor. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.

NUNES, H. de S. Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD. Ictus – Periódico do PPGMUS-UFBA. Volume 12, nº 1, 2011. Disponível em: <http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/211/238> Acessado em 11 de mai de 2017.

_____. (Org.). EAD na Formação de Professores de Música - Fundamentos e Prospecções. 01 ed. 320p il. Color. Tubarão, RS: Copiart, 2012, v. 01.

_____. A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções. **Revista Brasileira de Estudos da Canção**, p. 151-173. ISSN 2238-1198. Natal, v. 1, jan-jun 2012. Disponível em: < www.rbec.ect.ufrn.br> Acesso em: 08 mai 2016.

_____. et al. Microcanções CDG: Primeiros Registros. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA Y PANAMERICANA DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL (ISME), 9 e 2., 2013, Santiago. Anais eletrônicos... Santiago: Faculdade de Artes, Universidade do Chile, 2014. p. 641-649.

NUNES, L. de A. NUNES, H. de S. A Composição de Microcanções CDG e seu Aproveitamento no Ensino de Instrumento em Grupo. In.: VI ENCOTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. (ENECIM) 25 a 28 de novembro de 2014, Salvador. Anais eletrônicos... Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014. <https://sites.google.com/site/6enecim/comunicacoes-e-relatos-de-experiencia---distribuicao-de-salas-e-horarios>> Acesso em: 01 jun. 2016.

NUNES, L. de A. & NUNES, H. de S. Percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS. **Revista Música e Linguagem** – Vitória/ES, v. 1, nº 4 ,p. 1-16, ago. 2015.

NUNES, L. de A. Composição de Microcanções CDG no PROLICENMUS: uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Música, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em:<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18304/1/DISSERTACAO_LeonardoAssisNunes-UFBA.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PEQUENO CIDADÃO. Arnaldo Antunes, Edgard Scandurra, Taciana Barros e Antonio Pinto. **Pequeno Cidadão**. AMZ Midia (CD), c2009. 1 CD

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 183 pág.

_____. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 pág.

RANGEL, A. P. Teoria Pedagógica do Centro de Artes e Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: fundamentos do método empregado para rede de formação continuada de professores/ AnnamariaPifero Rangel (organizadora)... [et al] – Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005 96p.

REGISTRO. On: MICHAELIS Dicionário de Português Online. *Registro*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=registro>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

RITZ, Josianne. Em entrevista, Paulo Tatit fala sobre a história do Palavra Cantada. Jornal Bemparaná, 03 ago 2013. Disponível em:< <http://www.bemparana.com.br/noticia/273983/em-entrevista-paulo-tatit-fala-sobre-a-historia-do-palavra-cantada> >. Acesso em: 19 jun. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; TEODORA, R. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em:< <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006> > . Acesso em: 27 abr. 2017.

SABINO, S. **Bicho Brasileiro**. By Saulo Sabino. 1997. 12 faixas. 1 CD (50 min) SAMBA pras Crianças. Biscoito Fino, c2003. 1 CD.

SAMPIERI, Roberto Hernandez. Metodología de La investigación. 2006 p. 65. Disponível em: <https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SANTOS, F. C. dos. **A paisagem sonora, a criança e a cidade**: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da Idéia de Música. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, C. E. F. Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS: uma análise da correspondência entre metas almeçadas pelo PROLICENMUS e repertório proposto para estudo. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação Musical, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, C. E. F. et al. **Microcanções Escolares CDG Possibilidades criativas**. In.: PARALAXE I FESTIVAL DE PESQUISA DA UFBA, I, 2016, Escola de Música/Museu de Arte Sacra, Salvador, BA. Salvador: UFBA, 2016. Disponível em: <http://www.paralaxe-inscricao.ufba.br/modulos/gerenciamentodeconteudo/docs/345_programa_paralaxe_2016.pdf> Acesso em: 20 jun. 2017.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C., SIMÃO, A. A. O Uso de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método. **Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal**, vol. 7, núm. 1, 2005, pp. 70-81. Universidade Federal de Lavras Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/878/87817147006/>> Acesso em: 22 jun. 2017.

SCHAFFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 399 p.

_____. **A afinação do mundo**. 2º Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 376 p.

SCHRAMM, Rodrigo. et al. Ensino de Música a Distância e sua Premissa Tecnológica.

In: _____. **EAD na Formação de Professores de Música**: fundamentos e prospecções. 1ed. Tubarão: Copiart, 2012, v. 1, p. 95 – 105.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?**/Georges Snyders, tradução de Maria José do Amaral Ferreira: prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Rezende e Fusari – 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SULLIVAN, M. In: **Dicionário Cravo Albin**, Biografia, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/michael-sullivan/dados-artisticos>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

TARDIFF E LESSARD. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 317pág.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 325pág.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3º ed. rev. São Paulo: Cortez, 1986.

TOMÁS, L. A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte (1988-2013)/Lia Tomás – Porto Alegre: ANPPOM, 2015. 789 p.: il. - (Série Pesquisa em Música no Brasil; v. 4. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/ebooks/index.php/pmb/catalog/book/4>. Acesso em: 27 abr. 2017.

TRANSFORMAR. In.:MICHAELIS Dicionário de Português Online. *Transformar*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=transformar>> Acesso em: 22 jun. 2017.

TRILHA Sonora do Sitio do Pica-pau Amarelo. Revista Globo.com. 2013 Disponível em: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/infantojuvenis/sitio-do-picapau-amarelo-1-versao/trilha-sonora.htm> > Acesso em: 19 jun. 2017.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica* Tradução de Lólio Lourenço deOliveira. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acessado em: 01 mai 2016.

Turma do Balão Mágico: grupo infantil que marcou uma geração. **Revista Saraivaconteúdo.com.br**, 09 out 2014 Disponível em: <http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/60164>> Acesso em: 19 jun. 2017.

UFRGS. **Musicalização**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes. Porto Alegre: UFRGS, 2008a.

_____. **Repertório Musicopedagógico**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes e Clarissa de Godoy Menezes. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

_____. **Música Aplicada**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim e Ramon Stein. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

_____. **Conjuntos Musicais Escolares**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim, Ramon Stein e Júlio Wagner da Silva. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

_____. **Sistemas de Organização Sonora**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Fernando Lewis de Mattos, com a colaboração Gerson de Souza. Porto Alegre: UFRGS, 2009 e 2010.

VALE, Rubinho. Biografia. Disponível em: <http://www.rubinhodovale.com.br/rubinho-do-vale/>> Acesso em: 18 jun. 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 10ªed. / Celso

dos Santos Vasconcellos. – São Paulo: Libertad, 2002. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1). 3ª parte/III – 133pg.

VERSÃO, Sítio do Picapau amarelo – 2ª. **MemoriaGlobo.com**, 2013. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/infantojuvenis/sitio-do-picapau-amarelo-2-versao/formato.htm>> Acesso em:18 jun 2017.

WÖHL COELHO, H de S. N; SILVA, L. S. **Cante e Dance com a Gente**. Porto Alegre: ISAEC, 1991. 1 disco sonoro, 1 encarte, 1 cancionero.

_____. **Cante e Dance com a Gente: einProjekt für die Musikerziehung in Brasilien**. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 1999.

ZECA BALEIRO. **Zoro Bichos esquisitos vol. 1**. Canal 3 Distribuidora, 2014. 1 CD.

_____ e Convidados. **A viagem da Família Zoro**. Canal 3 Distribuidora, 2016. 1 DVD.

ZISKIND, H. In: **Dicionário Cravo Albin**, Biografia, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/helio-ziskind/dados-artisticos> Acesso em:19 jun 2017.

ANEXOS

ANEXO I - Ficha de Análise CDG / Roteiro Compositivo

Ficha de Análise CDG / Roteiro Compositivo			
CANÇÃO	<p>Nome da Peça:</p> <p>Procedência:</p> <p>Data da Composição, Publicação e/ou gravação:</p> <p>Dados para localização:</p> <p>Contextualização:</p>	COMPOSITOR	<p>Nome:</p> <p>Data de Nascimento e morte:</p> <p>Dados Bibliográficos:</p> <p>Principais obras:</p> <p>Contato:</p> <p>Detentor dos direitos autorais:</p>
MELODIA	<p>Escala e armadura de clave da tonalidade principal</p> <p>Escala de outras tonalidades:</p> <p>Outras escalas:</p>	<p>Contorno da Melodia:</p> <p>Células melódicas características:</p> <p>Outras estruturas de interesse:</p>	
RITMO	<p>Métrica do(s) compasso(s):</p> <p>Natureza do(s) compasso(s):</p> <p>Sinal(is) de Compasso:</p> <p>Figuras(s) para Unidade(s) de compasso:</p> <p>Figuras(s) para Unidade(s) de tempo:</p>	<p>Agrupamentos Rítmicos característicos:</p> <p>Início: Final:</p> <p>Ponto de Ataque:</p>	

HARMONIA	Acordes primários:		Campos Tonais:	
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
HARMONIA	Acordes secundários:			
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>			
FORMA	Denominação da forma: _____			
FORMA	Caracterização das partes: _____			
CARÁTER	Andamento		Gênero:	
	Metrônomo = Denominação específica:		Estilo: Emprego dos instrumentos musicais:	
CARÁTER	Expressão		Outros recursos empregados:	
	Dinâmica: Agógica:		Ambiência: Possibilidades de desdobramentos e adaptações:	
TEXTO	Rima:	Explicitação do conteúdo	COREOGRAFIA	Posicionamento do Grupo:
	Versificação:			Ideias aludidas:
TEXTO	Estrofação:	Estrutura de Lalação:	COREOGRAFIA	Passos empregados:
	Prosódia:			Movimentos grupais básicos:
ABORDAGEM MUSICOPEDAGÓGICA	Nível de maturidade e idade aproximada das crianças:			
	Outras características da turma:			
ABORDAGEM MUSICOPEDAGÓGICA	Conteúdo musicais presentes na canção:			
	Elementos de multidisciplinaridade:			
ABORDAGEM MUSICOPEDAGÓGICA	Elementos de transdisciplinaridade:			
	Elementos de Interdisciplinaridade:			
ABORDAGEM MUSICOPEDAGÓGICA	Enfoque Psicopedagógico:			
	Possibilidade para desdobramentos criativos:			
ABORDAGEM MUSICOPEDAGÓGICA	Técnica(s) de ensino utilizada:			
	Recursos empregados:			
ABORDAGEM MUSICOPEDAGÓGICA	Critérios de avaliação:			

ANEXO II

Cronograma das etapas do processo Compositivo MC_CDG

Etapas	Qt. Aula	Prev. Data	Titulo da etapa	Atividade realizada
1	2	08/jul	Conhecendo-nos sonoramente.	Diagnóstico
		12/ago		Formação dos grupos
2	2	19/ago	Um caminho de ideias, onde estou pra onde vou...	Mapa Conceitual
		26/ago		
3	5	02/set	Brincando Com as palavras até que virem Música!	Rima de Palavras
		09/set		Trio de Rimas
		16/set		Elaboração de versos
		23/set		Sílabas tônicas e prosódia
		07/out		Entonação e expressividade
4	1	21/out	Rit-mo to-domun-do tem o seuuu!!!	Divisões rítmicas das palavras Estrutura e Leitura rítmica da Microcanção
5	1	04/nov	O que quero dizer? Quero cantar, pular, brincar e até rimar!	Mensagem do conteúdo - Gesto
6	1	11/nov	Espacialização ou paisagem sonora?	Forma
7	1	18/nov	Harmonia	Instrumentação e Arranjo
	2	25/nov	Está chegando a hora!!!	Ensaio Geral
		30/nov	Tudo ok??? Então vamos lá!	Apresentação

Fonte: Interdisciplina Conjunto Musicais Escolares - UFRGS, 2010a UE_16, p.10 e NUNES, 2015 p.73

ANEXO III**FICHA DE DIAGNÓSTICO e ACOMPANHAMENTO**

Turma: Dia e Horário da aula: Faixa Etária:

Qt. de Alunos: Professora Regente: Tema:

Quantidade de alunos que estudam no turno integral:

Alunos que realizam atividades no turno integral ou particular:

Atividade / Aula	Turno Integral	Particular
Canto Coral		
Ginástica Rítmica		
Violão		
Teclado		
Outros instrumentos		

Perfil da turma:Registro descritivo

Existe alguma pessoa no grupo que impossibilita a realização das tarefas? Quem em que aula/atividade? Por quê? Que ação foi tomada pelo professor?

Grupos:**Nome:****Alunos:****Subtema:****Palavras do grupo:**

ANEXO IV

Modelo de Planejamento utilizado

Etapa I – Nos conhecendo sonoramente

Objetivo: Identificar as potencialidades criativas musicais enquanto grupo realizando descrição do perfil da turma; quais experiências musicais-corporais trazem como experiência; faixa-etária; capacidade de trabalho em grupo.

Quantidade de aulas: 02

Conteúdo: Diagnóstico e Formação de grupos.

Metodologia:

1. Através das atividades *Nos conhecendo sonoramente* será identificado o perfil da turma; o professor-pesquisador deverá preencher FICHA DE DIAGNÓSTICO ALUNO, observando o perfil individual e coletivo dos alunos.
2. Dividir grupos por afinidades instrumentais “naipes – violões, teclados, xilofones, percussões”, usar como base improvisação melódica tocada por algum aluno, possibilitando dialogo musical.
3. Solicitar que formem 4 grupos de 6 pessoas e 1 grupo de 4 pessoas.
4. Criar um nome para seu grupo.

Atividade:

1. Os alunos experimentaram os instrumentos observando o pulso do regente nas divisões: quaternária, ternária e binária.
2. Cada grupo experimentará o instrumento escolhido improvisando as possibilidades timbricas;

Recursos:

Data show; Instrumentos disponíveis na sala;

Referências:

NOVAES, M. H. O valor do diagnóstico na educação. Boletim da SPRGS, v 5, 1968 p 67-80. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/valordigeduc.htm> . Acessado em: 27 jun 2016.

FRANÇA, C.C. Avaliação diagnóstica no ensino básico de música. In.: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória/ ES. **XX Congresso**

ANEXO V



COLEGIO São Paulo

MÚSICA

"Um projeto de educação musical deve considerar a música como sistema dinâmico de interações e relações entre sons e silêncios no espaço-tempo, entendendo que o processo de musicalização caracteriza-se pela construção de vínculos com essa linguagem"

BRITO

criação musical

Na unidade III, os alunos do 4º ano do CSP terão a oportunidade de vivenciar de forma interdisciplinar o processo composicional de microcanções (CDG). A partir de temas gerados nas disciplinas Ciências, História e Geografia, atividades musicais pautadas em experimentos e improvisações, construções de letras, melodias, harmonias, coreografias e arranjos serão elaboradas com e por eles.

"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Ai, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes". Rubem Alves

16-4172963_CSP-Roteiro de Estudo-4ºEF-13-20-08.doc 38

COLEGIO São Paulo

OBJETIVO

Experimentar as etapas do processo composicional de microcanções utilizando conhecimentos musicais e ampliando a criatividade de sonora.

CONTEÚDOS

- Construção de mapas conceituais.
- Elaboração de letras em forma de poesia.
- Experimentações sonoras.
- Construção de melodias; harmonias.
- Noções de arranjo.
- Montagem de coreografia.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

- Vivenciar noções básicas de conteúdos musicais (altura, timbre, duração, intensidade);
- Compreender processos de construção de Microcanções-CDG;
- Tocar e cantar composições criadas com e por eles;
- Identificar elementos musicais em registros gráficos.

criação musical

Na unidade III, os alunos do 4º ano do CSP terão a oportunidade de vivenciar de forma interdisciplinar o processo composicional de microcanções (CDG). A partir de temas gerados nas disciplinas Ciências, História e Geografia, atividades musicais pautadas em experimentos e improvisações, construções de letras, melodias, harmonias, coreografias e arranjos serão elaboradas com e por eles.

COLEGIO São Paulo

REFERÊNCIAS

LEITE, J. C. ; DUARTE, K. S. M. ; NUNES, H. de S. A Composição de Microcanções na Escola Básica: um relato de experiência. In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. **XXII Congresso Nacional da ABEM - Educação Musical: Formação Humana, Ética e Produção de Conhecimentos**. Natal/RN: ABEM/UFRN, 2015. p. 1-15.

MENEZES, C. de G. **Condutas de Criação na proposta Musicopedagógica CDG - Cante e Dance com a Gente**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria/RS.

NUNES, H. de S. A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções. **Revista Brasileira de Estudos da Canção**, p. 151- 173. ISSN 2238-1198. Natal, v. 1, jan-jun 2012. Disponível em: <www.rbec.ect.ufrn.br> Acesso em: 08 mai 2016.

_____. O musical escolar CDG como moldura de educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.9, 55-63, set. 2003. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/400 > Acessado em 24 mai 2015.

NUNES, Leonardo de Assis. **Composição de Microcanções CDG no PROLICENMUS - uma Discussão sobre Confronto entre Resposta por Antecipação e Liberdade para Criar**. 135fl. 2015. Dissertação (Mestrado) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ANEXO VI

Exemplo de RIMAS produzidas pelos alunos

	Grupo	Panteras A-B-G-S	
1	Abacaxi	Caxixi	Maxixi
2	Abacaxi	Xixi	Pipi
3	Abacaxi	Chafariz	Atriz
4	Achei	Rei	Orei
5	Açúcar	Machuca	Luta
6	Açúcar	Maluca	Peruca
7	Açúcar	Cuca	Mula
8	Açúcar	Luta	Pula
9	Africanos	Baianos	Italianos
10	Africanos	Panos	Bandos
11	Alves	Chaves	Partes
12	Ambulantes	Amantes	Diamantes
13	Amizade	Crueldade	Facilidade
14	Animais	Espaciais	Pais
15	Animais	Mais	Tias
16	Animal	Mal	Tal
17	Antonio	Demônio	Patrimônio
18	Ar	Mar	Rimar
19	Atividades	Quantidades	Cidade
20	Atividades	Amizades	Amares
21	Atividades	Habilidades	Criatividades
22	Banana	Lâmina	Aranha
23	Banana	Alana	Ana
24	Banana	Lama	Cama
25	Banana	Cana	Fama
26	Bancos	Mantos	Anos
27	Barco	Marco	Parto
28	Barcos	Arcos	Passos
29	Barra	Lapa	Capa
30	Barra	Narra	Esbarra
31	Barra	Mata	Lata
32	Barro	Lago	Mago
33	Barro	Farro	Carro
34	Becos	Negros	Camelos
35	Beijinho	Lençinho	Bichinho

Material completo disponibilizado no site:

<https://sites.google.com/view/mestradoeducmusicalkatiaduarte/p%C3%A1gina-inicial>

ANEXO VII

Roteiro 4º A – Salvador - Microcanção – Salvador. Quem veio?!

INTRODUÇÃO

Turma na platéia, somente no palco: solo de flauta, (carrilhão) e Charjcha ao microfone (unhas de cabra).

Solistas nas coxias perguntam **Quem veio a Salvador?**

Burburinho entre os alunos da plateia com a pergunta **Quem veio? Quem veio?** Entoar de diversas maneiras. Aos pouco eles sobem ao palco.

PARTE I

Toques de agogô, marcando pulso sobem ao palco primeiro. Enquanto os alunos da plateia ainda perguntando **Quem veio a Salvador?** sobem na sequência quem irá tocar os Tambores, (Xilofones), (Cajon); Violões. Os alunos vão para frente do palco, agogô para de tocar e todos dizem juntos: **Foia gente!**

Agogô retoma o toque e aos poucos se organizam enfrente aos seus instrumentos, mas não tocam. Somente o tambor fazendo a marcação. Por último sobem ao palco os personagens Governador e duas pessoas do povo, assim que eles chegam na frente do palco o tambor para e recitam: **E outra gente, que se achou nosso Sinhô!**

Agogô retoma seu toque. Junto com todos os instrumentos. Sem cantar.

Solistas caminham por entre os músicos e chegam na frente do palco, olham para plateia falam entoando:

Trio: Quem veio? Quem veio? Quem veio a Salvador?

Resposta dos músicos: Quem veio? Quem veio? Quem veio a Salvador?

Trio: Governador mandou trazer: pedreiro, arquiteto, farmacêutico e doutor

Resposta dos músicos: Governador mandou trazer: pedreiro, arquiteto, farmacêutico e doutor

Trio: Ó meu povo, que gente é essa?! Gente é essa, que o Rei mandou?!

ANEXO VII - continuação

Resposta dos músicos: Ó meu povo, que gente é essa?! **Gente é essa**, que o **Rei** mandou?!

Trio: Ó meu povo, que gente é essa?! **Gente é essa**, que aqui encontrou?!

Resposta dos músicos: Ó meu povo, que gente é essa?! **Gente é essa**, que aqui encontrou?!

Todos os alunos *Palmas e canto* da Microcanção toda uma vez.

PARTE II

Rufar do tambor interrompe as palmas e retoma o som do carrilhão, Xilofone toca como se estivessem marcando os passos das dançarinas, essas se posicionam e recitam:

Aqui onde tudo começou

Da injustiça, lá no Pelourinho, se tirou nosso valor!

(A Microcanção retoma com canto, instrumentos e a dança – 2 vezes)

(Ao final da coreografia as dançarinas e os músicos ficam congelados (sem movimento) somente o agogô continua bem suave até todo palco ficar no escuro. Quando o agogô parar as luzes acendem e todos falam juntos: **Salve nossa cidade! São Salvador, hoje em Liberdade!**)

ANEXO VII - continuação

Roteiro 4º B –Microcanção CDG Mata Atlântica

No palco de um lado violino, (carrilhão), do outro aluno com placa alumínio.

Na platéia alunos sentados. Aluno toca a placa de alumínio simulando o **Trovão** - indica que irá começar. (Aos poucos os alunos vão subindo no palco em grupos com som dos efeitos sonoros de serra elétrica, árvore caindo, fogo, vento, pássaros assobiando... (sons gravados) Todos sobem ao palco e ficam enfrente aos seus instrumentos (exceto as dançarinas). As últimas alunas sobem ao palco tocando pau-de-chuva, representando as águas dos rios. Param no centro e na frente do palco os **efeitos sonoros param**. Mais um som de **trovão** ao ver que todos já estão posicionados.

Carrilhão toca três vezes, **Violino** – sons longos dá o ar de tristeza;

Tambor, Cajon (teclados) marcam o ritmo do baião - Voz principal – dançarinas e vozes dos músicos que estão ao violão cantam só com a base Tambor, (teclado) e cajon.

Cajon e tambores param de tocar e cantam;

Na segunda vez. **Violões** tocam e todos os demais cantam junto com a voz principal. Ao final da segunda vez, dançarinas sobem e entoam a letra da microcanção:

Quando a coreografia terminar com elas no chão.

Tambor – Um toque forte. Encerrando a apresentação todos ficam parados esperando os aplausos. (Violino toca trazendo um ar melancólico e **Carrilhão**, indica que está na hora de descer do palco).

Levantam ao som da música: Ao Povo das Matas! Kirimurê - Descem do palco dançando bem lentamente. Enquanto outro grupo sobe ao palco.

Fonte: Elaboração em parceria com orientadora