



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

SIMONE MARQUES BRAGA

**“UM POR TODOS OU TODOS POR UM” ?:
PROCESSOS AVALIATIVOS NO CANTO-CORAL EM ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE DE MÚSICA**

Salvador
2009

SIMONE MARQUES BRAGA

**“UM POR TODOS OU TODOS POR UM” ?:
PROCESSOS AVALIATIVOS NO CANTO-CORAL EM ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE DE MÚSICA**

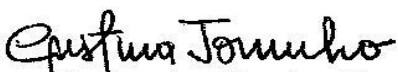
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

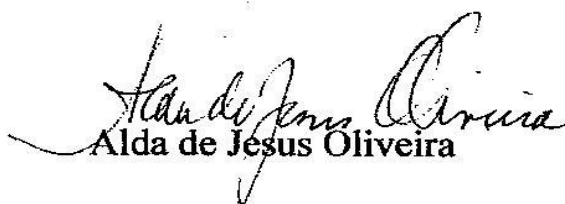
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Salvador
2009

A Dissertação de Simone Marques Braga foi aprovada


Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Orientadora


Heloisa Feichas


Alda de Jesus Oliveira

Salvador, 18 de novembro de 2009

À

Minha querida família, por ter me presenteado com as instruções iniciais em minha educação espiritual e social.

Maurina Marques e Raimunda Marques, pelo incentivo inicial para a minha educação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

“Não tenha medo de dizer “não sei”... Não tenha medo de pedir ajuda” - Ditado popular.

A realização desta pesquisa foi possível graças à colaboração e cooperação de pessoas especiais...

Aos alunos, professores e funcionários da Escola de Música Villa-Lobos, localizada em Teixeira de Freitas: o início de tudo!

À Professora Dr^a Ana Cristina Tourinho, orientadora querida pelo apoio e auxílio nesta jornada.

Fábio e Maurina, Antônio e Ana, Analice e Rosana, pares de âncoras e segurança.

A todos os alunos participantes deste processo, pelo companheirismo e amizade.

Aos regentes: Eduardo Lakschevitz, Margaret de Andrade, Marisa Fonterrada e Patrícia Costa, pelas preciosas dicas e participação como juízes independentes nesta pesquisa.

Às Professoras Dras. Alda de Oliveira e Heloísa Feichas pela aceitação ao convite para participar da banca de defesa.

A direção, coordenação e todos os funcionários do Centro Estadual de Educação Profissional em Produção e Design, antigo Centro de Educação Profissional Pracatum, em especial aos professores: Clarice, Eduardo, Maria Luíza, Roseni e Valdélia.

Ao Programa da Pós-Graduação em Música da UFBA: professores, colegas e funcionários, pelas trocas significativas.

Aos amigos teixerenses e soteropolitanos, companheiros de sempre.

Aos eternos colegas do Centro Educacional Professor Rômulo Galvão, Teixeira de Freitas, pela torcida animada por esta conquista.

Ao Centro Universitário Adventista de Ensino – Unasp, Campus Engenheiro Coelho, pelo empurrão em direção ao Mestrado.

À Lia Terezinha e Robson Matos, pelos apoios “operacionais”.



... Enquanto se ensina, se avalia, ou,
enquanto se avalia, se ensina.

Luckesi (2003).



RESUMO

A oportunidade de lecionar a Disciplina canto coral, inserida em matriz curricular de escola profissionalizante de música, na formação de jovens e adultos instrumentistas, gerou reflexão acerca do processo avaliativo: como avaliar o desempenho individual no contexto coletivo do canto coral na escola? Esta problemática foi ponto de partida para a elaboração da pesquisa a ser aplicada no Curso Técnico em Instrumento no Centro de Educação Profissional Pracatum, localizado na cidade de Salvador, Bahia. Os seus objetivos foram elaborar atividades para avaliar o desenvolvimento individual; estar coerente com a proposta de ensino-aprendizagem da educação profissional; adotar uma avaliação processual; valorizar as diferenças e particularidades de cada aluno; desenvolver ou potencializar competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho atual; definir conteúdos a serem desenvolvidos no canto coral e contribuir para a construção de conhecimentos teórico e prático do instrumento voz. Foram elaboradas e aplicadas, em três turmas de 1º ano, composta por jovens e adultos, atividades musicais envolvendo conhecimentos do instrumento voz e abordando execução, apreciação, saberes teóricos, criação e aspectos de técnica para verificar o desenvolvimento individualizado. A base para a elaboração foi o Modelo C.(L).A.(S).P desenvolvido por Keith Swanwick. Os resultados obtidos na aplicação destas atividades apontam ser uma estratégia relevante para verificação dos conteúdos, material didático, método de ensino, postura docente e processo avaliativo. Estes dados permitem concluir que uma avaliação planejada e diversificada, considerando a duração da aula, prazos e datas do calendário escolar, objetivos da proposta de ensino, conteúdos e o processo do desenvolvimento de saberes musicais dos alunos, adéqua-se ao contexto profissionalizante escolar.

Palavras-Chave: Avaliação musical. Canto coral. Proposta metodológica.

ABSTRACT

The opportunity to teach the discipline Choir, inserted in the curriculum of vocational school of music, in the education of young and old instrumentalists, generated discussion about the evaluation process: how to evaluate the performance of an individual in the collective context of choir singing at school? This problem was the starting point for the research project to be applied to the technical course of instrument at the Centre of professional education Pracatum, located in the city of Salvador, Bahia. The research's objectives were to create activities to evaluate the individual development; to be coherent with the teaching-learning proposal of professional education; develop or potentiate professional's competencies and abilities required by the current job market; define content to be developed in choral singing and contribute to the creation of theoretical and practical knowledge for the voice instrument. A sequence of musical activities was elaborated and applied, on three classes from the first year, involving voice instrument guidelines tackling execution, appreciation, theoretical knowledge, creation and aspects of techniques used to verify the individual development. The base for this creation was the C.(L).A.(S).P model, developed by Keith Swanwick. The results achieved in the application of these activities aim to be a relevant strategy for content verification, teaching material and method, teaching approach and the evaluation process. This data allows us to conclude that a well-planned and diverse evaluation, considering the duration of the class, the deadlines and dates of the school calendar, the proposed educational objectives, content and the process developing students' musical knowledge, fits the vocational school context.

Keywords: Musical evaluation. Choir. Methodological proposal.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 JUSTIFICATIVA	17
1.2 OBJETIVOS	18
1.3 A PESQUISA	18
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	19
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	20
2.1 O PROCESSO AVALIATIVO	20
2.1.1 Construção de conceitos	21
2.1.2 Concepções avaliativas segundo Keith Swanwick	25
2.2 O CANTO CORAL NO CURRÍCULO ESCOLAR	28
2.3 OBJETOS DE AVALIAÇÃO: HABILIDADES E SABERES A SEREM DESENVOLVIDOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO MUSICAL POR MEIO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	36
2.3.1 Profissionalização musical: mercado popular	36
2.3.2 Habilidades, saberes e conteúdos a serem desenvolvidos	38
2.4 VERIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL: CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	44
3 METODOLOGIA	48
3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO OBJETO E FERRAMENTA DE PESQUISA	48
3.2 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	52
3.2.1 Planejamento	53
3.2.1.1 Perfil dos alunos	55
3.2.1.2 Proposta de ensino	55
3.2.1.3 Conteúdos e repertório musical	57
3.2.1.4 Critérios avaliativos	61
3.2.1.5 Instrumentos avaliativos	61
3.2.2 Aplicação das atividades	62
3.2.2.1 Projeto <i>Tributo a Luiz Gonzaga</i>	63
3.2.2.2 Projeto <i>Canto do Povo de Um Lugar</i>	65
3.2.2.3 Descrição das atividades avaliativas	68
3.2.3 Coleta dos dados	74
3.2.4 Tratamento dos dados coletados	79
4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	
4.1 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	84
4.1.1 Questões estruturadas (1ª parte)	85
4.1.2 Questões semi-estruturadas (2ª parte)	91
4.2 REGISTRO VIDEOGRÁFICO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS	97
4.3 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESPECIALISTAS	98
4.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	102
4.5 TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	108
5 CONCLUSÃO	115

REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	130
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	131
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO	133
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2	134
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO SISTEMA AVALIATIVO ADOTADO	136
APÊNDICE E – DVD COM AS ATIVIDADES AVALIATIVAS APLICADAS	138

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Cronograma das fases da pesquisa	53
Quadro 2 – Repertório Anual da Disciplina Canto coral	60
Figura 1 - Culminância do projeto no Espaço Xisto	64
Figura 2 - Culminância do projeto no Museu de Arte Sacra da Bahia	65
Quadro 3 - Auto-avaliação da respiração	68
Quadro 4 - Avaliação por pares	68
Quadro 5 - Avaliação dos alunos	68
Quadro 6 - Improvisação vocal	68
Quadro 7 - Improvisação rítmica	69
Quadro 8 - Apreciação de acordes	69
Quadro 9 - Apreciação de vozes	69
Quadro 10 - Apreciação da acústica	69
Quadro 11 - Aprendendo o repertório por imitação	69
Quadro 12 - Improvisação sobre linha melódica dada	70
Quadro 13 - Experimentação de dinâmica pelo gestual	70
Quadro 14 - Introdução a partitura	70
Quadro 15 - Desenvolvimento da partitura	70
Quadro 16 - Conceituação de arranjo vocal	71
Quadro 17 - Apreciação de naipes vocais	71
Quadro 18 - Apreciação de naipes diferentes	71
Quadro 19 - Escrita musical	72
Quadro 20 - Interação entre alunos	72
Quadro 21 - Execução de arranjos vocais	72
Quadro 22 - Apresentação Interna	73

Quadro 23- Avaliação da apresentação interna	73
Quadro 24 - Projeto <i>Tributo a Luiz Gonzaga</i>	73
Quadro 25 - Oficina interdisciplinar	73
Quadro 26 - Projeto <i>Canto do Povo de Um Lugar</i>	74
Gráfico 1 – Desenvolvimento vocal	91
Gráfico 2 – Desenvolvimento de habilidades musicais	93
Gráfico 3 – Auto-avaliação do rendimento escolar	93
Gráfico 4 – Avaliação do Projeto <i>Canto do Povo de Um Lugar</i>	95
Quadro 27 – Auto-avaliação da respiração 2	103
Quadro 28 – Avaliação por pares 2	103
Quadro 29 – Avaliação dos alunos 2	103
Quadro 30 – Improvisação vocal 2	103
Quadro 31 – Improvisação rítmica 2	104
Quadro 32 – Apreciação de acordes 2	104
Quadro 33 – Apreciação de vozes 2	104
Quadro 34 – Apreciação da acústica 2	104
Quadro 35 – Aprendendo o repertório por imitação 2	104
Quadro 36 – Improvisação sobre linha melódica dada 2	105
Quadro 37 – Experimentação de dinâmica pelo gestual 2	105
Quadro 38 – Introdução a partitura 2	105
Quadro 39 – Desenvolvimento da partitura 2	105
Quadro 40 – Conceituação de arranjo vocal 2	106
Quadro 41 – Apreciação de naipes vocais 2	106
Quadro 42 – Apreciação de naipes diferentes 2	106
Quadro 43 – Escrita musical 2	106

Quadro 44 – Interação entre alunos 2	107
Quadro 45 – Execução de arranjos vocais 2	107
Quadro 46 – Apresentação Interna 2	107
Quadro 47 – Avaliação da apresentação interna 2	107
Quadro 48 – Projeto <i>Tributo a Luiz Gonzaga</i> 2	107
Quadro 49 – Oficina interdisciplinar 2	107
Quadro 50 – Projeto <i>Canto do Povo de Um Lugar</i> 2	108
Quadro 51 - Habilidades musicais atingidas 2	109
Quadro 52 - Habilidades musicais bem desenvolvidas 2	110
Quadro 53 - Habilidades musicais desenvolvidas	111
Quadro 54 – Habilidades musicais desenvolvidas relativamente 2	112
Quadro 55 – Habilidades musicais desenvolvidas razoavelmente 2	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Avaliação das aulas	85
Tabela 2 – Avaliação da professora	86
Tabela 3 – Avaliação dos instrumentos avaliativos	87
Tabela 4 – Avaliação dos critérios avaliativos	89
Tabela 5 – Avaliação do autodesenvolvimento	90
Tabela 6 – Habilidades musicais atingidas	99
Tabela 7 – Habilidades musicais bem desenvolvidas	99
Tabela 8 – Habilidades musicais desenvolvidas	100
Tabela 9 – Habilidades musicais desenvolvidas relativamente	101
Tabela 10 – Habilidades musicais desenvolvidas razoavelmente	101

1 INTRODUÇÃO

Ao final da apresentação de um coral, qualquer ouvinte, independente do seu contato e conhecimento musical, é capaz de tecer comentários favoráveis ou não à *performance*. Os aspectos abordados poderão ser desde o repertório ao figurino utilizado. Percebe-se nesta ação que o autor das críticas traz consigo valores e conceitos que passam a ter a função de classificar o que julga ser bom para ouvir e ver. Este fenômeno de apreciar, julgar e diagnosticar o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos refere-se à avaliação.

De acordo com Swanwick (2003, p. 81-82), em situações cotidianas a avaliação realizada é intuitiva, informal: “não existe um procedimento-padrão para seguir, não é preciso proceder a nenhuma análise detalhada, não é necessário um relatório escrito [...] não é preciso justificar nossas preferências para ninguém, nem preencher campos de formulários ou dar notas até dez”. Segundo Pinto (1994), a avaliação escolar realizada, aparentemente, de maneira apenas formal, ao seguir as regulamentações de cada programa escolar estabelecido para cada escola, também é realizada informalmente, via imagens, expectativas e modelos que os professores criam de seus alunos. A autora conclui que em relação a esta prática de avaliação, formal e informal, o professor, em alguns momentos, até percebe essa duplicidade, mas não chega a problematizá-la. Por isso, Villas Boas (2004) afirma que ela deve ser desenvolvida com ética e responsabilidade, tendo em vista que refletirá na construção da auto-imagem e do autoconceito dos alunos. A autora aponta para efeitos positivos quando os alunos são encorajados e motivados.

De acordo com Pinto (1994), esta informalidade concretiza-se por vários meios como interferências da direção da escola no trabalho pedagógico do professor, poder da hierarquia dentro do grupo de professores, crenças sobre alunos-padrão divulgadas entre professores, imagens e expectativas do professor com relação ao comportamento esperado de seus alunos. Esta avaliação informal está presente na atividade de corais amadores e

profissionais. Coralistas se avaliam, avaliam outros corais, enquanto que regentes avaliam seus coralistas, outros corais, outros regentes.

A ação de avaliar o desempenho individual de cada coralista é uma atividade realizada espontaneamente entre os regentes. Estes desenvolvem a habilidade de verificar e diagnosticar o desenvolvimento dos seus coralistas auxiliados por aspectos como o tempo disponível para ensaios, apresentações e preparação do repertório; a flexibilidade na administração deste tempo (a depender dos eventos que o grupo participa); a liberdade na escolha do repertório; o convívio entre os participantes; e a liberdade de escolha em participar do grupo. Entretanto, a transferência desta avaliação para o contexto escolar formal poderá sofrer interferências, limitações e aponta para a necessidade de adaptações para a realização neste ambiente. Quais seriam os procedimentos adotados nesta avaliação formal? Quais seriam as possibilidades a serem adotadas na avaliação de corais escolares?

Segundo Swanwick (2003, p. 83-84), a transição do informal para o formal torna-se um desafio educacional. De acordo com o autor, as diferenças entre as abordagens avaliativas estão na ação do professor que além de rejeitar e selecionar, como ocorre na avaliação informal, tem que interagir com os alunos, ao comparar, testar e relatar, em um caráter sistemático: “minha preocupação, aqui, é principalmente com os aspectos práticos da avaliação formal. Ter uma compreensão clara de como formalmente se pode avaliar *musicalmente* [...]”.

Apesar das contribuições de pesquisas realizadas (ANDRADE, 2001; AMATO, 2008; COSTA, 2008), a literatura existente ainda é escassa, podendo ser reflexo da sua rara inclusão como disciplina em currículos no contexto escolar brasileiro. A sua inclusão em escolas regulares é constituída, na grande maioria, como atividade extracurricular. Razão pela qual, a oportunidade em lecionar o canto coral, inserido como disciplina em matriz curricular de curso Técnico de Instrumento Musical, tornou-se uma experiência desafiante, ao gerar

várias reflexões acerca dos objetivos do Curso Profissional em Música, as suas contribuições para esta formação profissional e os conteúdos a serem desenvolvidos.

Estas reflexões foram fundamentais para identificar a relação da proposta da disciplina com a formação profissional para o mercado musical popular. Todavia, o desafio foi a promoção e verificação do desenvolvimento individual de cada participante, em uma atividade performática coletiva, ao considerar a organização estrutural escolar e outros aspectos como prazos, avaliação e duração das aulas. A consideração desta individualidade transformou-se na questão problema desta pesquisa: como avaliar o desempenho individual no contexto coletivo do canto coral na escola?

1.1 JUSTIFICATIVA

As mudanças nas bases materiais e axiológicas da sociedade, provindas dos avanços tecnológicos, desenvolvimento científico e dos novos modelos econômicos mundiais, traçam um novo paradigma educacional: diversidade de necessidades educativas dos alunos. Este fenômeno implica em uma ressignificação da cidadania, que passa a se caracterizar pela reflexão social e pelo reconhecimento das diferenças.

A educação deverá considerar estas mudanças, ao criar condições para o desenvolvimento integral de todos os alunos e o desenvolvimento de suas capacidades de maneira heterogênea em variadas possibilidades de aprendizagem. A Escola deverá aprender a utilizar e verificar mecanismos que permitam que todos os alunos, independente de suas características, sejam capazes de aprender o máximo possível, ao preservar sua identidade e adaptar-se às modificações impostas pelo mercado de trabalho atual, ao agregar ou potencializar habilidades e competências.

A Educação Profissional, nesse contexto, deverá se direcionar para o desenvolvimento dessas competências e habilidades, ao considerar a pluralidade cultural, estimular o educando a articular vários saberes oriundos de diversas esferas, de forma

reflexiva e crítica. Para tanto, deverá elaborar uma proposta educacional que permita o desenvolvimento individual, no contexto coletivo, através de um processo avaliativo eficaz e significativo.

1.2 OBJETIVOS

A pesquisa realizada, que investigou os processos avaliativos do desempenho individual no contexto coletivo do canto coral escolar, teve como objetivo principal elaborar atividades para avaliar o desenvolvimento individual, tendo como objetivos específicos estar coerente com a proposta elaborada de ensino-aprendizagem da educação profissional; desenvolver ou potencializar competências e habilidades profissionais; definir conteúdos a serem desenvolvidos; utilizar instrumentos variados baseados no Modelo C.(L).A.(S). P. elaborado por Swanwick (1979) e promover uma formação musical integral.

1.3 A PESQUISA

Em se tratando de uma pesquisa que teve como campo empírico a sala de aula e a função do pesquisador como professor das turmas envolvidas, optou-se pela adoção do estudo de caso com a observação participante. A sua delimitação foi a avaliação do desenvolvimento individual na disciplina canto coral, com adolescentes e adultos matriculados no curso, com uma média de 20 a 25 alunos em cada uma das três turmas do 1º ano em que foram aplicadas as atividades.

No período da sua aplicação, o curso mantido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, funcionava através de um convênio, viabilizado por contrato em Regime COMODATO com a ONG Associação Pracatum. Esta disponibilizava o espaço físico, denominado Centro de Educação Profissional Pracatum¹, localizado no Bairro Candeal, na

¹ Com mudanças recentes em relação à matriz curricular e a finalização do Regime COMODATO entre a Secretaria de Educação da Bahia e Associação Pracatum, a escola atualmente chama-se Centro Estadual de Educação Profissional em Produção e Design e funciona nas dependências do Colégio Central da Bahia.

cidade de Salvador, Bahia. A SEC/BA fornecia os profissionais, a Proposta Curricular e o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação pretende informar e descrever os procedimentos adotados na pesquisa em uma estrutura de quatro capítulos. A introdução apresenta uma visão geral da pesquisa, ao expor o problema a ser investigado, objetivos e a justificativa.

O primeiro capítulo dedica-se à revisão bibliográfica acerca da temática avaliação, ao estabelecer uma relação com o processo avaliativo a ser adotado no canto coral como disciplina inserida em currículo escolar. Para tanto, explana estudos referentes à educação geral, educação profissional, educação musical, canto coral e avaliação.

No capítulo posterior, é explicitado todo o procedimento metodológico para a sua realização, desde o método científico adotado até a escolha dos instrumentos para coleta de dados, bem como o tratamento para a análise dos dados.

No terceiro capítulo, referente à análise dos dados coletados, é apresentado os resultados obtidos por cada instrumento aplicado segundo a visão de alunos, professora/pesquisadora e especialistas independentes e a triangulação entre as diversas informações coletadas, ao objetivar um resultado mais acurado e convincente, fiel à realidade apresentada.

Finalmente, na conclusão, apresenta-se a resposta ao problema de pesquisa através da análise dos resultados obtidos por meio da triangulação dos dados realizada no capítulo anterior, ao fornecer contribuições e considerações para a prática coral em educação musical. Em anexo, encontram-se o DVD referente às atividades avaliativas aplicadas e os modelos de questionários utilizados.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo é apresentada a revisão bibliográfica de estudos já desenvolvidos sobre avaliação, ao servir de fundamentação teórica para a realização desta pesquisa. Por considerar a temática resultante de um processo integrador de várias ações educacionais, foi necessária uma consulta ampla, ao explorar desde a literatura específica de educação, educação musical, canto coral, proposta pedagógica, projeto educacional, interdisciplinaridade, a critérios e instrumentos avaliativos.

2.1 O PROCESSO AVALIATIVO

A avaliação é uma temática abrangente e polêmica por estar relacionada a diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem compreendidos como: postura docente, filosofia de educação, contexto sócio-cultural, realidade do aluno, proposta de ensino, metodologia, seleção de conteúdos, identificação de habilidades e competências a serem desenvolvidas, planejamento, entre outros. A sua relação com a verificação do desenvolvimento do aluno, ao longo da história educacional, vem sendo ampliada por meio da consideração desses aspectos: “... a avaliação é entendida hoje como um processo contínuo, sistemático e complexo que deve envolver toda a comunidade escolar e não somente professores e alunos” (HENTSCHKE; SOUZA, 2003, p. 8).

Tradicionalmente professores e alunos eram os primeiros objetos a serem considerados. Entretanto, a partir da década de 1960, segundo Nevo (1983, p. 119), passou-se também a focalizar as metas a serem atingidas pelo processo como um todo. A consideração destes aspectos, em muitas situações, torna esta ação responsável pela polêmica e complexidade geradas. Adotar uma postura inadequada a uma proposta metodológica ou escolher conteúdos inapropriados para um determinado curso poderão impossibilitar o ato de avaliar, transformando-o em um exercício de difícil execução.

Esta visão ampla dos elementos que constituem a avaliação influencia na construção de conceitos. Desta forma, Oliveira e Tourinho (2003) concebem-na em uma definição em que o ato de avaliar deve romper com as barreiras da observação do desempenho do aluno, tornando-se um instrumento de verificação do sistema como um todo: filosofia da instituição, propostas pedagógicas e atuação do professor. Este processo, inserido no planejamento geral da Instituição, deverá garantir eficácia no acompanhamento do desenvolvimento do aluno e verificação da atuação do próprio professor. Segundo as autoras, avaliar diz respeito à ação do aluno, professor, planejamento institucional e sistema educacional. Defendem que para avaliar é necessário criar ambiente favorável. Ao traçar objetivos, juntamente com o programa, repertório, material, conteúdo e metodologia, deve-se criar um contexto favorável à realização da avaliação.

De acordo com Luckesi (2005), a avaliação deve estar articulada com o Projeto Político Pedagógico da Instituição através de um planejamento de conteúdos, habilidades e atividades a serem desenvolvidos. Enquanto que Boyle (1986) acrescenta como passos iniciais, além do contexto institucional, o planejamento e estabelecimento das necessidades educacionais, conduzindo-as para a avaliação (para quem se destinam metas, valores, filosofia, tempo, funções e recursos). Esta visão maximizada justifica o aumento de discussões, debates, pesquisas e publicações em diversos eventos na área de educação. Todavia, definir a ação de avaliar torna-se o início para desmistificar a complexidade em torno desta temática.

2.1.1 Construção de conceitos

A avaliação deve ser entendida como uma ação de verificação de aprendizagem que considere o dinamismo intrínseco em seu processo: “[...] diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas decisões pedagógicas” (LUCKESI, 2005, p. 18). De acordo com a LDB

9394/96 e a Deliberação 07/99, a avaliação tem a função de diagnosticar: leva à ação, ao redirecionamento do trabalho pedagógico, à tomada de decisões, visando o aperfeiçoamento das situações de aprendizagem.

Este processo é responsável pela construção do conhecimento, ao agregar diversas ações como conhecer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, raciocinar e aprender. De acordo com Méndez (2002, p. 63), o processo avaliativo deve assumir características democráticas, negociáveis e motivadoras. Segundo Luckesi (2005, p. 43), o ato de avaliar tem a função de diagnosticar, permitindo a tomada de decisões e intervenções: “Em síntese, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, constatamos e qualificamos alguma coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela; no caso de pessoas, junto com elas” (LUCKESI, 2005, p. 47).

Ao diagnosticar, o professor constata uma situação e atribui uma qualidade tendo por base padrões ou critérios. Ao qualificar, o professor intervém e se posiciona de acordo com o objetivo que se quer atingir: “a avaliação é um processo que determina até onde os objetivos de uma tarefa educacional foram atingidos” (LEONHARD; HOUSE, 1972, p. 390-391). Entretanto, este diagnóstico, a depender do contexto e objetivo em que está inserido, poderá ser realizado em prazos e momentos distintos, definindo o caráter avaliativo a ser adotado: pontual ou processual.

O autor Goolsby (1999) faz distinção entre estes sistemas e aponta para três tipos de avaliação aos quais ele denomina de: situação, na qual o professor faz o acompanhamento de seus alunos em aulas coletivas; diagnóstica, presente na etapa inicial do trabalho; e somativa que verifica constantemente o processo de ensino-aprendizagem. Já Luckesi (2005, p. 108) apresenta outra nomenclatura: a avaliação diária, entendida como processual; e a pontual, denominada pela literatura em formativa e somativa respectivamente. O autor sugere um modelo misto, ao compreender as duas dimensões avaliativas, formativa e somativa,

que possibilitam estar atento à construção cotidiana da aprendizagem e também a dados e experiências que não foram possíveis de serem observados frente às dificuldades que poderão surgir na realidade da sala de aula. Todavia, estas dimensões devem ser adotadas com cautela e equilíbrio: “a transição entre a avaliação somativa para a formativa por meio da mensuração torna-se um dos principais problemas no processo avaliativo” (OLIVEIRA; TOURINHO, 2003, p. 14).

De acordo com Oliveira e Tourinho (2003), a avaliação na *performance* musical deve ocorrer em um processo sistemático em duas naturezas: a diária e em determinados eventos, ao apresentar características que atenderão as particularidades do sujeito avaliado. As autoras compreendem esta avaliação como a análise e interpretação da execução, repertórios utilizados nas aulas e testes aplicados, ao envolver os domínios cognitivo, afetivo, psicomotor e os aspectos sócio-culturais.

Cavaliere (2000, p. 1) aponta para a abrangência do termo avaliação em relação à *performance* musical. Segundo a autora, a avaliação engloba desde a constante - ou mesmo instantânea - verificação do resultado atingido, realizada pelo próprio músico ou outrem, até procedimentos formais de avaliação nos exames regulares de instrumento. A autora Menezes (2008, p. 217) considera esta abrangência somada às questões de como, o que avaliar e como verificar criatividade, sensibilidade, criação e expressão, responsáveis pela polêmica instaurada na avaliação na educação musical.

Esta polêmica, em algumas situações, é gerada pela falta de objetividade no processo avaliativo. Pode-se citar como exemplo o canto orfeônico. Após o Estado Novo, o processo adotado no seu ensino nas escolas secundárias, que até então era isento de avaliação formal, foi regulamentado por meio da Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, Decreto-Lei nº. 9.494 - de 22 de julho de 1946. Entretanto, apesar de descrever os instrumentos avaliativos utilizados, faltavam clareza e precisão nos critérios adotados.

De fato, estes elementos apontam para aspectos subjetivos e utilização de terminologias inapropriadas para denominação de avaliação. De acordo com Cavalieri (2000, p. 1), a natureza abstrata da música pode tornar a avaliação do fazer musical por demais subjetiva. Em acordo, Johnson (1997), considera que esta natureza abstrata e subjetiva da experiência musical implica na dificuldade de traduzir conceitualmente a avaliação: “há um desacordo entre a experiência musical e as palavras que nós usamos para descrevê-la, causado pela profunda incompatibilidade, uma lacuna epistemológica, entre o pensamento musical e o conceitual” (JOHNSON, 1997, p. 272).

Como possível solução, Oliveira e Tourinho (2003, p.16) recomendam o empréstimo de vocabulários extraídos da literatura de avaliação e do currículo da escola regular (BOYLE, 1987; BROWN, 1980; HALLAM, 1998; LUCKESI, 2005; SAUL, 1994): auto-avaliação, avaliação de *performance*, avaliação formativa, emancipatória, real, somativa, padrão, boletim de avaliação, confiabilidade, critério, referência, referência a normas, norma, rubrica, validade.

Opondo-se a estas questões de conotação subjetiva e epistemológica, o educador musical Keith Swanwick (1979, 1988, 1994, 1999) destaca-se por refletir sobre procedimentos avaliativos e por propor atividades musicais que facilitam a identificação do que e como avaliar em música, ao considerar a quem se destina: “qualquer modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão fazendo e o que eles estão aprendendo” (SWANWICK, 2003, p. 94).

Ainda na concepção de Swanwick, validada cientificamente em vários estudos (FRANÇA, 1998; STAVRIDES, 1995; SWANWICK, 1994; HENTSCHKE, 1993; ANDRADE, 2001; MENEZES, 2008), a avaliação deve ser constituída de três ações que transitam do informal ao formal. Segundo o autor (2003), o professor filtra (rejeita e seleciona), ensina (interage e compara) e examina (testa e relata). Nesse processo, há a

interação com os alunos através de discussões, ao abordar as relações entre os aspectos da música, identificação de acertos, erros e sugestão de novos caminhos ao dar um sentido dinâmico ao ato avaliativo através da aplicação de atividades diversificadas para o envolvimento musical.

2.1.2 Concepções avaliativas segundo Keith Swanwick

O educador musical Swanwick (1979) defende a construção da compreensão musical, em sua totalidade, através de experiências diversificadas que servem de critérios para a avaliação desta construção. Estas experiências são realizadas através da aplicação de atividades agrupadas e classificadas em um modelo denominado C.(L).A.(S).P. O modelo consiste em uma estrutura geradora de experiências musicais que possibilitam ao aluno vivenciar a música como um todo, ao compor, improvisar, executar e apreciar. A experiência pode ser desenvolvida por qualquer idade ou meio social e apresentar aspectos simples ou complexos, para qualquer estilo e gênero.

Segundo Correia *et al.* (2008), a criação deste modelo baseia-se nas ideias defendidas pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1976), em sua Teoria do Desenvolvimento Humano, na tentativa de compreender os processos cognitivos da construção do conhecimento:

Partindo dessa influência de Piaget é que surgiu o modelo CLASP. (*Composition – Literature – Audition – Skill acquisition – Performance*) traduzido para o português como T.E.C.L.A. Tal modelo visa trabalhar os conteúdos de forma vinculada à teoria de Piaget, para favorecer o desenvolvimento cognitivo de forma integral e não fragmentada. A intenção é que as fases de desenvolvimento não estejam dissociadas, mas sim, mantendo um vai e vem constante entre elas, uma interligação entre as teorias (CORREIA *et al.*, 1984, p. 118).

De acordo com Piaget (1976) o processo de construção do conhecimento do indivíduo ocorre em etapas sucessivas. O autor sustentou que as pessoas não nascem providas de noções e categorias de pensamento, sendo que o desenvolvimento cognitivo é elaborado e

nasce nas inter-relações entre o sujeito e o objeto sob a influência de quatro fatores: maturação biológica, atividade, experiências sociais e a equilibração, durante quatro estágios distintos, conhecidos por sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. Piaget defendia que todas as pessoas passam pelos quatro estágios, em caráter integrador (as estruturas de um nível são integradas às do nível seguinte), sendo possível associá-los a idades específicas.

Em seu modelo, Swanwick (1979) defende o desenvolvimento cognitivo de forma acumulativa e não fragmentada, através da realização de atividades de funções musicais variadas. Estas possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para uma prática musical autônoma e consciente, garantindo uma formação musical integral.

O termo C.(L).A.(S).P., traduzido para português para Modelo T.E.C.L.A pelas educadoras Alda Oliveira e Liane Hentschke (2003), apresenta cinco parâmetros que constituem o relacionamento/contato das pessoas com a música:

- (T) Técnica: aquisição de habilidades auditiva, instrumental, notacional;
- (E) Execução: comunicação da música como uma "presença";
- (C) Composição: formulação de uma idéia musical, produzindo objeto musical;
- (L) Literatura: literatura de e sobre a música;
- (A) Apreciação: responder auditivamente ao objeto musical.

Estes parâmetros, desenvolvidos simultaneamente, possibilitam ao aluno o contato musical através do exercício de papéis diversificados como ouvir, criar e tocar música:

Na opinião do autor, conhecer música não corresponde a ouvi-la por acaso e, sim, em envolver-se completamente com ela pela escuta. Tal envolvimento só se processa numa atuação variada de papéis do sujeito em relação à música, e em níveis diferenciados, pois a multiplicação das oportunidades de contato com a música, sob diferentes ângulos, permite que o sujeito tenha consciência da riqueza de possibilidades no seu trabalho com a música (COSTA; LEÃO, 2006, p. 81-82).

Esta experiência manipulativa com a música, enquanto ouvinte, executante e criador, através do desempenho de funções musicais variadas, pontua o valor de experimentar a música e a promoção do desenvolvimento de habilidades musicais, a realização pessoal e a liberdade de escolhas: “[...] é necessário atentar para a promoção de experiências musicais específicas, de diferentes tipos, possibilitando que os alunos assumam diversos papéis em uma variedade de ambientes musicais” (SWANWICK, 1979, p.42).

Todavia, os parâmetros de execução, composição e apreciação são considerados atividades centrais por permitirem o envolvimento direto com a música de forma prática promovendo diversos níveis de desenvolvimento de ordem cognitiva, afetiva e psicológica: “[...] o objeto musical é o foco do ensino de música e as habilidades auditivas, notacionais e instrumentais devem ter uma ligação direta com a experiência musical deixando de ser um mero treinamento auditivo” (SWANWICK, 1979, p. 32).

Neste modelo as atividades principais, composição, apreciação e *performance*, coordenariam o processo de aprendizado que seria auxiliado pela Literatura e aquisição técnica. Para Swanwick (2003), o aluno deve ser direcionado a adquirir fluência musical e, para tanto, afirma o autor que a seqüência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever. Deste modo “tocar de ouvido” e vivenciar os códigos musicais permite criar situações autônomas que possibilitam uma fluência musical (RODRIGUES, 2007, p. 2).

Para Swanwick (2003, p. 68), o acesso a experiências musicais variadas garantem o respeito a características individuais dos alunos. Estas se integram às atividades vivenciadas, possibilitando respostas diferentes a situações variadas: “Compor, tocar e apreciar: cada atividade tem a sua parte a desempenhar. Desta forma, as diferenças individuais dos alunos podem ser respeitadas [...]” (SWANWICK, 2003, p. 68).

Estas características, ao incluir os saberes musicais de cada aluno, são denominadas por Swanwick (2003, p. 18) de discurso musical. Segundo o educador, o fazer musical é um discurso e deve ser exercido com fluência desde o início do aprendizado, tornando familiares as diferentes convenções estruturais nos diversos idiomas musicais e valorizando as

experiências prévias dos alunos: “Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para o seu desenvolvimento futuro” (SWANWICK, 2003, p. 66-67). Segundo Correia *et al.* (1998), Swanwick deixa claro que, além deste discurso musical, é preciso conhecer o universo sociocultural e afetivo do educando para estimulá-lo com músicas que estejam no seu dia-a-dia e dentro dos padrões musicais de sua cultura.

O Modelo C.(L).A.(S).P. por permitir uma experiência musical ampla e integral e valorizar as características individuais, é o fundamento teórico para a elaboração dos critérios e instrumentos avaliativos adotados nesta pesquisa realizada na atividade canto coral, inclusa no currículo de escola profissionalizante de música em caráter de disciplina obrigatória.

2.2 O CANTO CORAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Vozes equalizadas e timbradas harmonicamente, em um coral, formam um produto sonoro agradável auditivamente. Difícil notar apenas um corista e existir a possibilidade para destaques individuais, pois o objetivo está em alcançar a unidade entre integrantes e regente, nos aspectos musicais e sociais. Esta unidade, resultante de um processo coletivo, torna-se objeto de discussão ao ser transportada para o contexto escolar. O desafio é a promoção e verificação do desenvolvimento individual de cada participante, considerando a organização estrutural escolar e elementos inseridos como conteúdos, prazos, avaliação e duração das aulas.

Apesar das contribuições de pesquisas realizadas abordando a avaliação na *performance* musical de corais escolares, as habilidades para a condução do coral e a sua continuidade nos currículos escolares (ANDRADE, 2001; AMATO, 2008; COSTA, 2008), a

literatura existente ainda é escassa. Esta escassez, principalmente do desenvolvimento individualizado dos seus participantes, pode ser resultante da sua rara inclusão como disciplina em currículos no contexto escolar brasileiro. A sua inclusão em escolas regulares é constituída na grande maioria como atividade extracurricular:

Instituída nas escolas brasileiras a partir de 1930, a prática do Canto Coral tem se mantido nas escolas como de significativa importância, ainda que, nas últimas décadas, tenha sido marcada predominantemente por um caráter de atividade curricular não obrigatória, complementar ou extracurricular (ANDRADE, 2003).

Entretanto, historicamente, o canto coral já esteve presente no currículo escolar. De acordo com Amato (2008, p. 21), a inclusão da música nas escolas foi no século passado:

Foi durante o Segundo Reinado que o ensino de música institucionalizou-se nas escolas regulares do país. Um decreto federal de 1854 regulamentou a educação musical escolar, orientando as atividades docentes. No ano seguinte, uma nova lei estabeleceu as diretrizes dos concursos públicos para a contratação de professores de música. A título de ilustração, nota-se, conforme comenta Jardim (2006), que o ensino de canto coral foi instituído no Brasil desde o século também XIX, quando o decreto nº. 27, de 12 de março de 1890, já estabelecia tal matéria para a formação do professor normalista e para a iniciação musical infantil (crianças de sete a 10 anos).

Todavia, o coral se institui como disciplina nas décadas de 1930 e 1940, durante a reforma educacional Capanema no Distrito Federal, ampliada para todo território nacional. Fizeram parte deste processo representantes de vários segmentos sociais, inclusive artistas como Heitor Villa-Lobos.

O compositor e maestro foi o responsável pela inclusão do canto coral no currículo escolar do sistema educacional brasileiro, nas décadas de 30 e 40, denominado de canto orfeônico: “A organização da música vocal na rede oficial de ensino, durante as décadas de 30 e 40, permitiu uma maior veiculação da música entre a população brasileira por muitas gerações, em um processo de democratização e de valorização cultural” (AMATO, 2008, p.

21). O canto coral ganhou destaque nacional através dos seus concertos ao ar livre com grandes corais escolares.

Nesse período o canto coral era considerado elemento disciplinador e socializador, ao favorecer a formação do caráter, o espírito de cordialidade e a consciência de coletividade. Entretanto, houve modificações em relação à legislação educacional, o que influenciou a organização curricular:

Todavia, em 1961 o Conselho Federal de Educação instituiu a *educação musical*, em substituição ao *canto orfeônico*. A *educação musical* transformou-se em disciplina curricular até o início da década de 1970, quando, com a LDB 5692/71, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de licenciatura em *educação artística*, alterando o currículo do curso de *educação musical* e criando a figura do professor polivalente (AMATO, 2008, p. 21).

As aulas em caráter obrigatório, substituídas pela criação da disciplina educação artística, duraram até a década de 1970:

A exclusão da música dos currículos escolares apoiava-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692/71, que estabelecia a educação artística como disciplina obrigatória, porém de cunho polivalente. Com a LDB 9394/96, referendou-se a obrigatoriedade do ensino de arte nos diversos níveis da educação básica, abrindo-se a perspectiva, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de uma ação específica e diferenciada para cada linguagem artística (BORGES, 2003, p. 2).

Havendo, posteriormente novas mudanças na legislação nacional:

Com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9394, de 1996, a educação artística foi substituída pela disciplina *arte*, componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica. Com essa resolução, consolidou-se a desagregação total da prática musical na escola. Grande parte dos educadores, licenciados em educação artística, mas sem qualquer qualificação na área de música (cf. PENNA, 2002, SANTOS, 2005, SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, DEL BEN, 2005), não podendo lidar adequadamente com a educação musical, a colocaram de lado em detrimento de um ensino voltado quase que totalmente às artes plásticas (AMATO, 2008, p. 22).

Paralelo ao contexto escolar, de acordo com Fernandes *et al.* (2006, p. 33), as últimas três décadas testemunharam um enorme crescimento da prática coral, tornando-se uma das atividades musicais mais comuns em inúmeros países, inclusive o Brasil. Surgem corais de caráter comunitário, universitário, escolares (como atividade extracurricular), de empresas, entre outros.

Segundo Kodály (1954), a voz cantada é o melhor instrumento de ensino porque é acessível a todos: "É uma verdade longamente aceita o fato de o canto ser o melhor início para a educação musical" (KODÁLY, 1954, p.201). Desta forma, torna-se viável sua inclusão na matriz curricular das escolas regulares.

Com a aprovação da Lei n 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica como componente curricular, o canto coral torna-se uma possível opção para a inclusão da música no currículo:

A força educativa do Canto Coral provém do alto nível de envolvimento que o exercício da voz proporciona. Cantando, a escola se transforma verdadeiramente num ambiente acolhedor e saudável, onde todos se sentem colaboradores indispensáveis de uma mesma tarefa, tornando o aluno mais produtivo e interessado, o que pode ser ainda um caminho para reduzir a evasão escolar (Proposta de contribuição ao Projeto Lei nº 343/2006).

Nesta proposta de contribuição, redigida por grupo de professores² ao Senado Nacional, o canto coral, como disciplina no currículo das escolas, atende a todas as finalidades do ensino da música. Aborda a socialização e a formação integral, dando a todos igualmente a oportunidade de desenvolver e aprimorar os princípios de cidadania, a sensibilidade, a autoestima, a disciplina responsável, a solidariedade, o senso crítico, o gosto pelas atividades culturais e, em decorrência, formar plateias e despertar vocações artísticas.

² Grupo de professores cariocas formado por: Emygdia Carvalho, M^a Mesquita, Hélio Sena, Carlos Alberto Figueiredo, Valéria Matos, M^a José Chevítarese, Simpson Bauman, Ecléa Ribeiro, Irene Tupinambá, M^a Laje, Niobe Costa, Walnir Figueiredo e Myriam Orofino.

Em termos financeiros e administrativos, sua inclusão caracteriza-se por custos baixos, pois é uma atividade mais imediata e simples, por utilizar a própria voz como instrumento, trabalhando o individual em função do coletivo, promovendo a inclusão social.

Figueiredo (2005, p. 363) aponta para outras funções variadas:

O objetivo de cantar em coral pode estar relacionado ao desenvolvimento de habilidades técnicas, por exemplo, abrangendo questões de leitura musical, percepção de elementos sonoros, técnica vocal e assim por diante. A prática coral também pode contribuir para a ampliação do universo sonoro dos participantes através da realização de repertório diversificado. E também pode relacionar-se a experiências de performance em grupo através de apresentações públicas dos trabalhos realizados. Todas estas funções, e outras que poderiam ser agregadas, podem ser observadas em diversos tipos de corais.

O autor destaca a sua importância na formação musical por proporcionar o exercício de fazer música em conjunto. Em consonância, Aizpurua (1981) defende que ao cantar em conjunto o indivíduo aprende a lidar com o coletivo sonoro próprio do coral e estabelece uma consciência de grupo e a compreensão de sua função naquele trabalho.

São indiscutíveis as contribuições desta atividade no currículo escolar, sobretudo na formação profissional do músico, pois promove o desenvolvimento da percepção auditiva, ouvido polifônico, consciência corporal e contextualização de conteúdos teóricos musicais, entre outros. Segundo Vilela³ (2008), esta contextualização se efetiva na fundamentação da prática musical através de atividades como cantar ouvindo, prática em grupo, percepção de estruturas musicais, desenvolvimento de expressão cênica, entre outros. Valores extramusicais como atitude, disciplina e concentração também são desenvolvidos. De acordo com Mathias (1986), o coral busca uma identidade com os valores humanos significativos, ao respeitar a individualidade, individualidade do outro e as relações interpessoais.

³ Informação fornecida por Ivan Vilela no Fórum Bacharelado em Música Popular Brasileira realizado na Escola de Música da UFBA, em março de 2008.

Todos estes aspectos poderão determinar o resultado do fazer musical do grupo. Entretanto, a sua inclusão no currículo implica na elaboração de propostas pedagógicas que definam a condução desta formação profissional, levando-se em consideração o perfil deste músico.

Segundo Borges (2003), a sua inclusão deve relacionar-se com o contexto de cada Unidade Escolar e o seu Projeto Político Pedagógico, além de apresentar caráter atuante e buscar ocupar o mesmo espaço na construção deste projeto com as demais disciplinas:

A inserção da música nos currículos deve demandar a musicalização do indivíduo. Partindo-se da prerrogativa de ser a música linguagem sócio-historicamente construída, musicalizar na compreensão de Penna (1990) é instrumentalizar o indivíduo com os instrumentos perceptivos necessários à apreensão e decodificação da obra de arte musical (BORGES, 2003, p. 4).

Esta inclusão implica na adaptação com o contexto escolar, sobretudo, com o processo avaliativo. De acordo com Luckesi (2005, p. 59), a avaliação está a serviço de uma concepção teórica apresentada em um projeto: “não há avaliação sem um projeto ao qual se serve, mesmo porque ela só pode existir sob essa condição de servir, de subsidiar decisões em busca de melhor qualidade dos resultados e estas dependem da concepção teórica que adotemos”. O autor defende que a avaliação deve estar articulada com o Projeto Político Pedagógico da instituição a que se destina, possibilitando a seleção de conteúdos, habilidades e atividades de verificação do processo educacional. Este ponto de vista também é concebido por D’Agnoluzzo (2007, p. 7):

Para mudar a forma de avaliar, ele terá que reanalisar sua metodologia, a maneira como seleciona os conteúdos e conseqüentemente os objetivos de seu Plano de Trabalho. Ou seja, implica numa mudança de postura educacional. A avaliação não se dá separada de um projeto pedagógico. Ela acompanha todo o processo de aprendizagem, portanto é necessário que o professor tenha um plano de ensino elaborado que direcione o seu trabalho educativo.

O Projeto Político Pedagógico do curso profissional refere-se às normas e princípios construídos coletivamente, servindo de carta magna, ou no mínimo, das intenções de busca de uma qualidade de ensino. Prioriza o perfil do aluno, contexto social em que está inserido e a construção de competências e habilidades específicas para a sua profissionalização musical. Estes fatores são determinantes para a elaboração de uma proposta pedagógica, ao definir as metas que se pretende alcançar:

Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte [...] Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1997, p. 2).

Segundo Hylton (1995, p. 275) o estabelecimento destas metas é que conduz à avaliação: “[...] devemos conhecer que tipo de aprendizado resulta da participação do coral e fazer esforços para avaliar não apenas a apresentação, mas também examinar o processo de educação musical coral com o propósito de determinar o desenvolvimento musical e estético dos alunos”.

De acordo com Garcia (2008), a proposta pedagógica deve ser o principal marketing de uma escola, afinal dentro dela encontram-se o método de ensino e o caminho de aprendizado que o aluno irá percorrer durante seus estudos na instituição. O ponto de partida é entender qual o tipo de aluno que se quer formar, que se está preparando para o futuro. O autor considera que o dever da escola é o de entender o contexto e o ambiente em que ela está inserida, alimentando-se das necessidades sociais e do mercado para atender aos alunos:

Um estudo claro dos acontecimentos do ano vivido e o desenho de um cenário para o que vem, não apenas econômico, mas principalmente social, pode trazer a escola qual é sua linha de futuro, qual o caminho a ser percorrido e aonde se quer chegar, dentro principalmente das perspectivas levantadas... Pronto, com essas ferramentas, é possível redesenhar o perfil pedagógico da instituição de ensino, para adequá-

lo as realidades sociais, e preparar o aluno mais claramente para entender seu papel de cidadão (GARCIA, 2008, p. 1).

Para a elaboração desta proposta, Luckesi (2005, p. 60) acrescenta a estes fatores a consideração de mais dois aspectos. Sugere, como primeiro aspecto, a consideração do ser humano como um ser em movimento, incluso em uma pedagogia voltada para o processo educativo denominada pelo autor de “construtiva”⁴. O segundo visa o procedimento adotado na pedagogia, fundamentando-se em uma ação-reflexão-ação, onde as atividades pedagógicas aplicadas possibilitam a cada aluno o exercício de autoconstrução da aprendizagem.

Conforme Luckesi (2005, p. 66), esta concepção de aprendizagem através desta ação vem sendo abordada de maneira abrangente há algum tempo, por educadores e pesquisadores (PIAGET, 1976; FREIRE, 1996). Essa concepção encontra suporte nas Teorias Cognitivas de Educação que tratam da cognição, de como o indivíduo "conhece", processa a informação, compreende e dá significados a ela. De acordo com Staub (2004, p.1), dentre as teorias cognitivas de aprendizagem mais antigas, destacam-se as de Tolman (1942), Gestalt (1977) e Lewin (1935). As mais recentes e de bastante influência no processo instrucional são as de Bruner (1973), Piaget (1976), Vygotsky (1984), Ausebel (1982) e Reveun Feuerstein (2000).

Desta forma, definir a linha pedagógica implica refletir sobre os objetivos e a intencionalidade político-pedagógica da ação educativa proposta. Não fazê-lo pode significar o impedimento da articulação da prática com a teoria que garante o sentido ao ato avaliativo.

A proposta pedagógica e o processo avaliativo devem estar se interagindo, influenciando mutuamente em um ato integrado com todas as outras atividades escolares a partir do método de ensino, material didático, conteúdos, postura adotada pelo professor,

⁴ A terminologia, da autoria de Luckesi, é uma tentativa de representação do pensamento de todos os autores e pesquisadores que, de alguma forma, compreendem o ser humano como um ser que constrói a partir de suas heranças e de suas interações com o meio social, econômico, cultural, filosófico e religioso.

perfil e saberes musicais do aluno: “pedagogia e avaliação estarão em sintonia, porque estarão a serviço da construção do novo e do melhor possível” (LUCKESI, 2005, p. 32). Esta interação permite o direcionamento para os objetos, critérios e instrumentos avaliativos adotados.

2.3 OBJETOS DE AVALIAÇÃO: HABILIDADES E SABERES A SEREM DESENVOLVIDOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO MUSICAL POR MEIO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Com as mudanças nas bases materiais e axiológicas da sociedade, provindas dos avanços tecnológicos, do desenvolvimento científico e dos novos modelos econômicos mundiais, novos paradigmas e grandes transformações em nossa sociedade vêm ocorrendo. Estas mudanças influenciam o mercado de trabalho musical e atingem o panorama educacional. O mercado musical popular é um dos mais atingidos, ao caracterizar-se por uma variedade de campo de atuação e estilos: *funk*, *samba-reggae*, *axé-music*, *sertanejo*, entre outros, o que exige do músico o desenvolvimento de habilidades e saberes musicais específicos.

2.3.1 Profissionalização musical: mercado popular

O mercado musical popular caracteriza-se pela função de entretenimento para a sociedade contemporânea brasileira e por sua crescente expansão, graças a veículos de propagação da mídia, ao possibilitar o surgimento de múltiplas competências como improvisar, conhecer cifras, tablatura, e/ou partituras, executar seqüências harmônicas e escalas, acompanhar e/ou fazer solos em diferentes contextos, dominar um vasto repertório musical, habilidades técnicas e interpretativas; e caminhos para a atuação profissional desde músicos que trabalham em estúdios de gravação, compositores de *jingles*, ou música para

cinema, *backing* vocal, instrumentistas, sonoplastas a *DJ*. De acordo com Galvão e Lacorte (2007), a expansão desta atuação exige músicos com maior qualificação e capacitação para exercer funções diversificadas. Essas exigências influenciam o desenvolvimento de uma aprendizagem diferenciada entre esses músicos, tornando-se uma das características desse mercado.

Segundo pesquisas recentes (GALVÃO; LACORTE, 2007; GREEN, 2001; QUEIROZ, 2008), um dos grandes veículos de aprendizagem de músicos populares é a interação, seja entre pares, meios de comunicação ou internet. As primeiras vivências ocorrem em contextos variados em meio a práticas informais: entre familiares, parentes, vizinhos, amigos, convívio na igreja, escola, ao falar, tocar junto, assistir ou ouvir outros músicos, entre outros. De acordo com Galvão e Lacorte (2007), músicos mais experientes passam o seu conhecimento para os iniciantes de maneira casual, ao ensinar aspectos práticos musicais sem muita explicação teórica: “o aprendizado se dá, inicialmente, pelo tocar juntos, falar, assistir e ouvir outros músicos, e, principalmente, mediante o trabalho criativo feito em conjunto” (GALVÃO; LACORTE, 2007, p. 30).

Queiroz (2008) considera esta prática como principal processo utilizado para aprendizagem destes músicos associada à imitação e à experimentação. Enquanto que Green (2001) complementa que a audição e imitação, na etapa inicial da aprendizagem, requer alto grau de atenção e intenção auditiva. Campos (2000), *apud* Galvão e Lacorte (2007), destaca que o “tirar de ouvido” é desenvolvido neste processo. Segundo Feichas (2008), estas habilidades como “tirar de ouvido”, o fazer em grupo, habilidades criativas como composição, improvisação e arranjo, são formas de aquisição de habilidades e competências no mercado da música popular.

Não há homogeneidade nesse processo de aprendizagem. Todavia, a autonomia e automotivação contribuem para a organização e direcionamento do próprio estudo e

aprendizado, ao fundamentar-se em necessidades e objetivos pessoais como a escuta diária de músicas em diversos ambientes (casa, trabalho, shows e apresentações), tornando a audição um dos sentidos muito valorizado entre os músicos. Entretanto, Galvão e Lacorte (2007) defendem a utilização de outros sentidos no processo de aprendizagem como a visão por meio da apreciação de vídeos clipes, DVDs e shows, além do desenvolvimento de habilidades como conhecimento de padrões rítmicos e seqüências harmônicas de estilos e gêneros musicais.

2.3.2 Habilidades, saberes e conteúdos a serem desenvolvidos

Músicos populares, para fazer diferença neste mercado, direcionaram-se para as Instituições em busca da ampliação de conhecimento para articular saberes prévios com os adquiridos de forma reflexiva e crítica. Entretanto, relacionar o que se aprende a experiências adquiridas pode não ser uma tarefa fácil.

Segundo Feichas (2008), a dificuldade de inserção no contexto escolar da grande parte de músicos populares está justamente nesta articulação de conhecimentos prévios com os adquiridos e defende a seleção e aplicação de procedimentos metodológicos nas aulas como a solução para a problemática. Enquanto que Green (2001) argumenta que o contexto escolar pode não contribuir muito neste processo se a prática adotada não considerar o desenvolvimento de habilidades e conhecimento prévio dos indivíduos. Freire (1996, p. 32) já apontava para este fato: "um dos grandes pecados da escola é desconsiderar tudo com que a criança chega a ela. A escola decreta que antes dela não há nada".

De acordo com Oliveira (2003, p.94), a articulação desses saberes poderá ser realizada por meio de PONTES:

O que se ensina é interligado aos saberes que o aluno já possui através de atividades integradas, baseadas no repertório musical e ao seu nível de desenvolvimento, seqüenciadas às suas necessidades, da escola, do

professor e da área de conhecimento, oportunizando e potencializando o desenvolvimento de habilidades musicais.

De acordo com Harder e Oliveira (2008), o acróstico PONTES⁵, elaborado por Oliveira (2005), visa auxiliar o professor a desenvolver propostas articuladas do novo conhecimento aos diferentes níveis de desenvolvimento, interesses, necessidades e saberes do aluno. Segundo as autoras “a abordagem PONTES” é um processo metodológico de ensino adaptado às características pessoais dos alunos: interesses, necessidades pessoais, comunitárias e profissionais, preferências de repertórios, estilos artísticos e aprendizagem, habilidades e talentos específicos.

Queiroz (2008) mostra, assim como Oliveira, que por parte de pesquisadores, professores e estudiosos, há consciência desta pluralidade na área enquanto campo de conhecimento e atuação profissional:

Com base na complexidade de fatores que envolvem a relação do ser humano com a música e, da mesma forma, nas estratégias que cada sociedade cria para consolidação, difusão e transmissão dos seus saberes referentes ao fenômeno musical, etnomusicólogos e educadores musicais têm se dedicado a refletir e a compreender a natureza da música, bem como o que, e de que forma, tais aspectos dessa natureza são aprendidos e/ou ensinados (QUEIROZ, 2008, p. 2).

Dentre as pesquisas desenvolvidas que abordam a profissionalização musical, a articulação e inserção de saberes musicais de músicos populares no contexto escolar,

⁵[P]ositividade. Abordagem positiva, segura. Perseverança, poder de articulação e habilidade de manter motivação do aluno;

[O]bservação. Capacidade de observar cuidadosamente o aluno, o contexto, as situações do cotidiano, os repertórios, as representações;

[N]aturalidade. Simplicidade nas relações com o aluno, naturalidade com os conteúdos do currículo escolar e da vida, com as instituições, o contexto e os atores;

[T]écnica competente, adequada a cada situação didática; habilidade para reaplicar, compor e desenvolver novas e adequadas estruturas de ensino/aprendizagem;

[E]xpressão: criatividade, habilidade de expressar-se, esperança e fé no desenvolvimento, aprendizagem e expressividade do aluno;

[S]ensibilidade às diferentes músicas e às diferentes linguagens artísticas.

destacam-se as contribuições de Feichas (2008), Green (2001), Grossi (1999), Galvão e Lacorte (2007), Queiroz (2008) e Oliveira (2005).

Em relação ao mercado musical popular, Galvão e Lacorte (2007) apontam para a exigência do desenvolvimento de habilidades performáticas, tecnológicas, de produção cultural e diferentes formas de administração da carreira artística. Espera-se que o músico seja capaz de criar e aproveitar oportunidades deste mercado por meio do desenvolvimento de saberes e habilidades necessárias para a sua profissionalização. Torna-se importante a escola identificar estas competências para definir os conteúdos a serem desenvolvidos.

De acordo com Oliveira (2001, p. 20), competência se constitui de um conjunto de conhecimentos, habilidades e postura (atitudes e valores) que todo indivíduo desenvolve face às necessidades que a experiência sócio-cultural requer. Entenda-se como competência o conjunto de saberes - saber-fazer, saber-ser e saber-agir – necessário ao longo do tempo, para o exercício de uma profissão.

A eficácia de uma proposta depende do desenvolvimento e verificação dessas competências por meio dos conteúdos. Para Moretto (2001, p. 33), o sucesso do ensinar só é alcançado quando o professor estabelece estes conteúdos a partir de objetivos claros:

Os conteúdos são fundamentais no processo da construção de representações significativas pelos alunos, desde que sejam estudados contextualizados e sua relevância identificada tanto por quem ensina como por quem aprende. Por essa razão, compete ao professor a seleção destes conteúdos, com clara precisão de seus significados nos contextos em que são apresentados.

Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1998) tomam como objetivo de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirmando assim a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e, ao mesmo tempo, com uma intervenção consciente e planejada nessa direção. De acordo com Luckesi (2003), a escola deve oferecer aos educandos o melhor e mais significativo conhecimento que há nessa área de trabalho, ajudando-o a compreender efetivamente a vida e o mundo que o cerca: “Não devem

ser fragmentos de informações sob a modalidade das sùmulas de conhecimentos, são compreensões da realidade” (LUCKESI, 2003, p. 80).

Segundo os PCN’s (1988, p. 87) se ativer a uma concepção educativa integral, os conteúdos não estão condicionados unicamente às disciplinas ou matérias tradicionalmente conhecidas, mas abrange além das capacidades cognitivas, as motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Eles tomam como objetivo de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirmando assim a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e, ao mesmo tempo, com uma intervenção consciente e planejada nessa direção.

É com essa noção ampliada de conteúdo escolar que emerge a necessidade de dirigir os objetivos de ensino para o desenvolvimento de capacidades dos alunos. O educador César Coll (1986) propôs um agrupamento de “novos conteúdos” classificados em três grupos denominados por atitudinais, conceituais e procedimentais, organizados e interligados de acordo com as habilidades e saberes a serem desenvolvidos.

Os conceituais, ou cognitivos, estão relacionados com conceitos propriamente ditos e dele ramificam-se os conhecimentos relacionados aos fatos, acontecimentos, dados, nomes, imagens, representações e códigos. Os procedimentais, ou motores, envolvem ações ordenadas direcionadas para realização de um objetivo, aquilo que se aprende a fazer fazendo. Já os atitudinais, ou afetivos, envolvem o desenvolvimento de capacidades da área afetiva, como atitudes, valores e normas que se deseja desenvolver junto aos alunos. Esta concepção de conteúdo engloba desde o modo de se relacionar entre as pessoas até a seleção dos demais conteúdos.

Estes “novos conteúdos”, adotados nesta pesquisa, tiveram por base os pilares de educação apresentados pela UNESCO⁶ (2006): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. De acordo com a UNESCO estes devem ser desenvolvidos na sociedade do conhecimento e direcionados para uma visão mais global e objetiva da educação que se pretende para o mundo, aproximando o conhecimento produzido na escola às necessidades do educando.

Esta categorização de conteúdos compatibiliza-se com a adoção do Modelo C.(L).A.(S).P. nesta pesquisa, por ambas as propostas terem como meta o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos de forma integral e não fragmentada. Desta forma, os domínios afetivo, cognitivo e psicomotor, fundamentais para a formação musical e defendidos por Swanwick através da realização de atividades de funções musicais variadas, adéquam-se ao agrupamento de conteúdos desenvolvido por Coll, podendo ser inseridos nos conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais respectivamente, desenvolvidos equilibrada e integralmente na mesma proporção.

Esta concepção de educação geral em vez de especializada visa o desenvolvimento da capacidade para usar habilidades, conhecimentos e experiências na formação profissional. Para um aluno de música, é tão importante ter o domínio de técnicas instrumentais, como também o domínio de outros conteúdos, aproveitando-se das oportunidades para inserir-se no mercado de trabalho. Esta capacidade desenvolvida por meio da seleção dos conteúdos poderá ser realizada através da execução de projetos educacionais.

⁶ Os pilares da educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como básicos para todo cidadão do século XXI foram elaborados com a colaboração de especialistas em educação do mundo todo organizados em uma Comissão Internacional sobre Educação. O seu registro foi publicado em um Relatório em diversas línguas contribuindo para um debate mundial de suas principais teses e condição necessária para a concepção de uma nova escola para o próximo milênio. Esse Relatório fornece pistas e recomendações importantes para o delineamento de uma nova concepção pedagógica para o século XXI.

Um grupo de educadores espanhóis cuja figura principal é Fernando Hernández, apresenta uma proposta pedagógica focalizando o desenvolvimento de Projetos de Trabalho que têm por principal objetivo o alcance de uma educação integral:

[...] longe de ser totalmente nova, a proposta compartilha alguns de seus fundamentos com propostas pedagógicas que vêm sendo formuladas desde os anos 1930, por exemplo, por Dewey, Bruner, entre outros. Nesta proposta de trabalho os alunos devem conhecer seu mundo, e devem fazê-lo de forma contextualizada, significativa e crítica, sabendo procurar informações, relacioná-las, aos poucos elaborando um arcabouço que lhes permita distinguir nessas informações a sua origem, suas intenções, a quem elas beneficiam. São coisas fundamentais para a formação de um cidadão (OLIVEIRA, 2003, p. 4).

Os projetos constituem uma forma de ensino que privilegia a autonomia como meio de reorganizar a gestão do espaço, do tempo e da relação entre docentes e alunos. A escola, por meio de um trabalho coletivo onde todos participam, colaboram e interagem, define o discurso sobre o saber escolar.

O sistema de trabalho por projetos parte de um problema real ou simulado, que em geral é negociado com os alunos. A partir desse problema concreto, inicia-se um trabalho de pesquisa, buscam-se e selecionam-se fontes de informação, estabelecem-se critérios de organização e interpretação de fontes, recolhem-se novas dúvidas, perguntas, fazem-se relações com outros problemas, avalia-se o que aprendeu e conecta-se o que se aprendeu com um novo tema ou novo problema.

Portanto, a trajetória de um projeto nunca é fixa, ao facilitar a participação dos alunos em um processo de pesquisa e aprendizagem que tem sentido para os alunos: “um projeto tem características que estimulam e podem até mesmo garantir sentido ao que é novo para o aluno, concretizando, portanto, a aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 1998, p.61).

A abordagem de um projeto poderá ser em caráter interdisciplinar integrando conteúdos. Esta integração tende a tornar a aprendizagem uma ação significativa, compreendendo e criticando as inúmeras informações recebidas: “o trabalho educativo numa

perspectiva interdisciplinar fará emergir a identificação e a valorização tanto dos conhecimentos construídos pelos alunos na experiência de vida e de trabalho, como a identificação do saber sistematizado cientificamente que precisam, ainda, adquirir” (FAZENDA, 2002, p. 31).

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade se concebe na interação de disciplinas por meio de parcerias: “Nesse espaço, ocorre reciprocidade de intercâmbios, de tal forma que, ao final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida” (FAZENDA, 2002, p. 35).

Ao invés da memorização de regras relativas à estruturação musical, o aluno compreenderá que a utilização de determinadas convenções é decorrente do contexto histórico-social e poderá se feita através da apreciação e execução de músicas da época através do diálogo entre as disciplinas: história da música, literatura e estruturação musical, percepção e canto-coral.

Esta abordagem poderá ser facilitada por meio da execução de projetos que visam a participação das disciplinas da matriz curricular centrada na formação crítica do conhecimento, ao negar a segmentação das diferentes disciplinas, busca-se possíveis pontos de convergência entre as mesmas e fortalecimento dos procedimentos de desenvolvimento dos conteúdos a serem apresentados.

2.4 VERIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL: CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Segundo Swanwick (2003), ao se definir os conteúdos e habilidades, já se categoriza os critérios e instrumentos avaliativos. Os critérios deverão refletir os objetivos dos conteúdos propostos verificando se a aprendizagem de conhecimentos está sendo efetivada: “O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim diagnóstico, amoroso e construtivo. Pessoas, quando estão sendo avaliadas, necessitam e devem participar da sua própria

qualificação, frente aos critérios que estão sendo postos e que também podem ser partilhados” (LUCKESI, 2005, p. 47).

Critérios não são indicadores que determinam a maneira de como se realizar uma supervisão das atividades educacionais, mas sim princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Para cada conteúdo, deve-se ter claro o que, dentro dele, se deseja efetivamente ensinar e, portanto, o que avaliar. De acordo com Luckesi (1995, p. 44), “difícilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento do ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta de um aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem”.

Os aspectos a serem considerados para a sua elaboração são explicitados e sugeridos por Cavalieri (2000, p. 20) a partir da análise dos critérios adotados por Swanwick e Tillman na Teoria Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical:

(a) devem ser claros; (b) devem ser qualitativamente diferentes uns dos outros; (c) devem ser breves o suficiente para serem compreendidos rapidamente, mas consistentes o bastante para serem significativos; (d) devem ser passíveis de ser ordenados hierarquicamente em uma seqüência clara e justificável; (e) devem ser úteis em diferentes situações, incluindo níveis e estilos musicais diferentes; (f) devem refletir a natureza essencial da atividade — no nosso caso, refletir a natureza da música.

De acordo com Hentschke (1994), *apud* Andrade (2003), o discurso musical do aluno também deve ser considerado nesta elaboração. Para tanto, recomenda que o professor busque referencial teórico e a delimitação do que considera como conhecimento musical para dar suporte em sua avaliação:

Autores na área específica da música, como Hentschke (1994, p.47), ao discutir critérios de avaliação acreditam que ao apoiá-los em teorias de desenvolvimento musical e concepções educacionais atualizadas, criam-se melhores condições para o desenvolvimento das práticas, tanto numa avaliação somativa, quanto no provimento de subsídios para uma avaliação formativa, que tem papel relevante no

redirecionamento dos objetivos educacionais (ANDRADE, 2003, p. 34).

Para que o processo avaliativo se realize de maneira coerente e responsável, os critérios estabelecidos deverão apontar para os instrumentos avaliativos a serem utilizados, de modo a possibilitar a avaliação de um conteúdo verificando a aprendizagem realizada:

[...] a importância da determinação de critérios de avaliação referentes à essencialidade do conteúdo que se quer trabalhar e, conseqüentemente, da elaboração de instrumentos avaliativos que sejam coerentes a estes critérios. Eles devem definir os propósitos do que especialmente se avalia, em que dimensão, qual a intencionalidade do conteúdo, sua função social. Enfim, qual a razão do professor em ensinar isto ou aquilo (D'AGNOLUZZO, 2007, p. 12).

De acordo com Luckesi (2005, p. 49), os instrumentos adequados aos objetivos, conteúdos e habilidades desenvolvidas devem permitir a descrição da realidade a ser avaliada, ampliando a capacidade de observação do professor. Em relação a este artifício, Hoffmann (2001, p. 119) aponta para o risco em fundamentar-se o acompanhamento de um aluno valendo-se somente pela observação. Segundo a autora, pela observação, o professor apenas obtém uma visão holística. Hoffmann defende a utilização adicional de outras ferramentas para acompanhar efetivamente a progressão das aprendizagens, sendo fundamentais anotações, conceitos ou notas, garantindo aos dados obtidos características de instrumentos de avaliação.

Em concordância, Méndez (2002, p. 77) defende uma elaboração minuciosa, que possibilite uma variedade de informações, em caráter integrador, individualizado, personalizado, com função formativa em direção ao processo contínuo de ensino-aprendizagem. De acordo com o autor, os dados obtidos deverão constituir-se de informações úteis e eficazes para o processo avaliativo, ao atender às finalidades, funções, filosofias e propostas pedagógicas desenvolvidas.

A utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação não permite ver o aluno sob todos os ângulos, o que pode induzir a erros e injustiças graves. Razão pela qual a Taxionomia dos Objetivos desenvolvida por Benjamin Bloom⁷ (1956) propõe instrumentos de avaliação diversificados, ao oportunizar sua utilização em diversas situações.

Para que uma avaliação possa atender a todos os aspectos inseridos no processo educativo, faz-se necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos, atendendo a heterogeneidade entre os alunos. Não se mede a aprendizagem dos mesmos e sim comportamentos que permitem inferir se houve ou não aprendizagem.

⁷ Benjamin Bloom liderou um grupo formado pela American Psychological Association para criar uma "classificação de objetivos de processos educacionais". Para a definição dessa taxonomia foi realizada uma divisão do campo de trabalho em três áreas não mutuamente exclusivas: a cognitiva, ligada ao saber, a afetiva, ligada a sentimentos e posturas e a psicomotora, ligadas a ações físicas.

3 METODOLOGIA

O ato de avaliar não ocorre isoladamente. Avalia-se um objeto pertencente a um conjunto de ações em um contexto educativo inserido em uma proposta de ensino. A consideração deste conjunto de ações conduziu os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

Neste capítulo, serão apresentadas cinco das seis etapas realizadas para a sua efetivação: definição do tipo de pesquisa, planejamento, aplicação das atividades avaliativas, avaliação do processo, coleta e tratamento dos dados a serem analisados.

3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO OBJETO E FERRAMENTA DE PESQUISA

Nos últimos anos, nota-se uma crescente preocupação em relação à formação e prática pedagógica dos educadores musicais. Como reflexo, percebe-se uma crescente produção da literatura tendo como objeto esta temática por meio de pesquisas, artigos, estudos e reflexões. Esse interesse reflete os novos paradigmas e suas demandas instaladas na sociedade pós-moderna. Todavia, apesar do aumento de pesquisas científicas nesta área, a separação entre prática e teoria, prática pedagógica e pesquisas, ainda é apontada por alguns educadores. Segundo Conde (2003, p. 83), o professor ainda é excluído deste processo científico:

[...] o próprio professor também é excluído da elite daqueles que pesquisam, debatem, escrevem, planejam e pensam educação em um meio fechado, institucionalizado, acadêmico e que quase nunca devolve os resultados de suas pesquisas à grande parte dos professores das escolas públicas [...].

A prática do educador como pesquisador é relatada por Cruvinel (1995, p.119-120) como uma atividade historicamente recente: “a pesquisa na área de educação busca, cada vez

mais, investigar o que ocorre na prática do ensino e no cotidiano escolar”. Nesta atividade, destacam-se as questões cotidianas e as possíveis soluções a serem investigadas e constatadas:

O tema do cotidiano tem aparecido com frequência nas pesquisas e nos estudos da Educação e das Ciências Humanas em geral, evidenciando-se um interesse crescente dos pesquisadores pelas chamadas “questões do dia-a-dia”, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou da sala de aula (CHIZZOTTI, 1992, p. 87-88).

De acordo com Cruvinel (1995, p. 120), esta prática vem se tornando alvo de debates entre educadores e pesquisadores. Quanto a estes debates, Souza e Pietrobon (2008) destacam as discussões acerca da dicotomia entre professores pesquisadores e pesquisadores acadêmicos. Na opinião de Libâneo (1991), esta ação do educador como pesquisador pode ser conceituada como uma prática pedagógica teórico-científica. O autor classifica esta prática em quatro níveis: prática direta do professor, do diretor ou coordenador da escola que gera experiência; ocorrência na prática cotidiana de certo controle dos efeitos desta prática; pesquisa sistemática como a pesquisa ação e estudo de caso; pesquisas com método científico padronizado.

Segundo Souza e Pietrobon (2008), a utilização dessa prática pedagógica em pesquisas educacionais encontra opinião favorável entre educadores:

Menga Lüdke (2001) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. Marli André (1997) ressalta o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente [...] Paulo Freire (1996) defende a pesquisa como responsável ao desenvolvimento da emancipação e autonomia docente. Igualmente, Ivani Fazenda (2004) é a favor da pesquisa como instrumento da prática pedagógica. Na literatura internacional têm-se a proposta de Kenneth Zeichner (1993) que valoriza a colaboração da Universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática (SOUZA;PIETRON, 2008, p. 1).

Essa prática propicia fundamentos valiosos para a pesquisa científica e explora um vasto campo empírico: escola, família, organizações comunitárias, diversos contextos sociais,

meios de comunicação de massa, entre outros. De acordo com Bastian (2000), a Educação Musical define-se como ciência a partir deste campo empírico. Segundo o autor, o campo empírico adotado indica as definições metodológicas que possam melhor atender à questão científica que se coloca para o desenvolvimento da pesquisa.

Desta forma, por meio de uma “prática pedagógica teórico-científica”, realizada em um contexto particular em se tratando de um curso Técnico em Instrumento, de iniciativa pública em um formato único na legislação educacional brasileira, a presente pesquisa adotou como ferramenta metodológica para a investigação o estudo de caso com observação participante.

Segundo Yin (2005), há três tipos de situações para as quais se indica a utilização do estudo de caso: quando o caso em pauta é crítico para testar uma hipótese ou teoria previamente explicitada; quando o fato é extremo ou único; ou quando o caso é revelador, tendo o pesquisador acesso a uma situação ou fenômeno até então inacessível à investigação científica. O autor afirma que o estudo de caso é um dos tipos de pesquisa qualitativa em crescente aceitação na área da educação. Possivelmente, esta aceitação é em função das características desta modalidade de pesquisa destacadas por Bogdan e Biklen (1982), como a maior preocupação com o processo do que com o produto, ao considerar o ambiente natural como fonte direta de dados, onde o pesquisador é o principal instrumento para investigar o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Em geral, se constituem na estratégia preferida quando o *como* e/ou o *por quê* são as perguntas centrais:

[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (MARTINS, 2002, p. 1).

De acordo com Dias (2000, p.1), a vantagem de sua utilização “é permitir ao pesquisador concentrar-se em um aspecto ou situação específica e identificar, ou tentar identificar, os diversos processos que interagem no contexto estudado”. Enquanto que Goodhue *et al.* (1992) reforça que os estudos de caso são mais receptivos a informações não previstas pelo pesquisador.

Trata-se, portanto, de um método que descreve uma situação investigada por meio de estratégias variadas. Quanto a este caráter descritivo, Yin (2005, p. 35) defende que um estudo de caso não tem que ser meramente descritivo: “Pode ter um profundo alcance analítico, pode interrogar a situação. Pode confrontar a situação com outras já conhecidas e com as teorias existentes. Pode ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação”. Em relação a esta discussão, Martins (2002) amplia a sua conceituação, classificando-o em três tipos:

Como trabalhos de investigação, os estudos de caso podem ser essencialmente exploratórios, servindo para obter informação preliminar acerca do respectivo objeto de interesse. Podem ser fundamentalmente descritivos, tendo como propósito essencial descrever como é o caso em estudo. E podem ser analíticos procurando problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com a teoria já existente. Um trabalho exploratório pode ser necessário como um estudo piloto de uma investigação em larga escala. Um estudo descritivo pode ser necessário para preparar um programa de intervenção. Mas são os estudos de cunho mais analítico os que podem proporcionar avanço mais significativo do conhecimento (MARTINS, 2002, p. 1).

Segundo a autora, dentre as estratégias adotadas destacam-se o uso de entrevistas (semi-estruturadas ou não estruturadas), a observação participante e os estudos de campo. Hartley (1994) considera o uso de questionários possível complemento para tais instrumentos.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como campo empírico a sala de aula, e a função do pesquisador como professor das turmas envolvidas, optou-se na adoção da observação participante. De acordo com Yin (2005), neste tipo de observação, o observador deixa de ser um membro passivo e assume papéis na situação do caso. Participa e influencia

nos eventos do estudo ao investigar a vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências.

3.2 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa, por meio de um estudo de caso com observação participante, delimitou como objeto de estudo a avaliação do desenvolvimento individual dos alunos na disciplina canto coral ministrada no curso Técnico em Instrumento Musical, nível médio, aplicada no Centro de Educação Profissional Pracatum⁸, localizado na cidade de Salvador, no Estado da Bahia.

A pesquisa desenvolvida com adolescentes e adultos matriculados no curso, com uma média de 20 a 25 alunos em cada uma das três turmas do 1º ano aplicadas, foi realizada durante um semestre letivo, correspondente a duas unidades escolares, de 28 de julho a 30 de novembro de 2008.

A matriz curricular⁹, na qual estava inserida a disciplina canto coral, a ser desenvolvida durante três anos letivos, contemplou dois eixos pedagógicos:

- 1) Eixo técnico: Literatura e Estruturação Musical, Instrumento, Ritmo, Solfejo, História da Música e Canto Coral;
- 2) Eixo de humanidades: Música e Sociedade, Literatura e Produção de Textos, Expressão Cênica e Metodologia Científica.

Para responder a questão problema da investigação de como avaliar o desempenho individual no contexto coletivo do canto coral na escola, foram elaboradas e aplicadas, com os

⁸ A Associação Pracatum e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia possuíam um contrato denominado de comodato, onde a Associação cedia o prédio e o Estado criava uma escola se responsabilizando financeiramente a manter o seu quadro de funcionários.

⁹ Matriz curricular elaborada pela coordenadora Judith Leite, professores Cristina Nascimento, Magno Santana e técnicos da SUPROF (Superintendência de Educação Profissional). Em 2009 houve alterações em relação à duração do curso, sendo elaborada e adotada nova matriz curricular, onde a disciplina canto coral passa a ter caráter optativo.

alunos desta Instituição, atividades musicais variadas. Entretanto, para esta elaboração e aplicação, foi necessário organizar e dividir a pesquisa em seis etapas distintas, conforme cronograma a seguir:

1) Definição do tipo da pesquisa:	Jan/2008
• Pesquisa bibliográfica;	Jan a Abr/2008
• Pesquisa documental: investigação do projeto político pedagógico da Instituição e verificação da matriz curricular e conteúdo programático;	Mar/2008
• Verificação do perfil dos alunos.	Mar/2008
2) Elaboração da proposta de ensino-aprendizagem e atividades musicais avaliativas:	Mar/2008
• Identificação dos conteúdos e repertório;	Mar/2008
• Elaboração de critérios e instrumentos avaliativos.	Mar/2008
3) Aplicação das atividades musicais avaliativas (grande parte do período da coleta de dados):	Jul a Nov/2008
• Observação participante;	Jul a Nov/2008
• Registro fotográfico e audiovisual (gravação).	Jul a Nov/2008
4) Processo da avaliação:	Dez/2009 a Maio/2008
• Avaliação dos alunos;	Dez/2008
• Avaliação da professora/pesquisadora;	Jan/2009
• Avaliação dos juízes independentes.	Fev a Maio/2009
5) Tratamento e análise dos dados coletados:	Jul a Ago/2009
6) Verificação do resultado final:	Ago a Out/2009

Quadro 1 – Cronograma das fases da pesquisa

3.2.1 Planejamento

Na fase inicial, parte do planejamento foi para a realização de uma pesquisa documental para conhecer a realidade investigada. Os objetos de investigação, neste tipo de pesquisa, referem-se a todos os registros escritos como documentos, livros e artigos científicos. De acordo com Yin (2005), os seus objetos de estudo se referem a documentos

(correspondências, relatórios, escritos, documentos administrativos, estudos ou avaliações formais, recortes de jornais e artigos que aparecem na mídia, etc.) e registros (listas de nomes, dados oriundos de outros levantamentos, diários, anotações e agendas de telefones, dentre outros). Desta forma, foram pesquisadas algumas ferramentas como o Projeto Político Pedagógico da Instituição, estrutura curricular, plano de curso, conteúdo programático, repertório desenvolvido em anos anteriores, sistema de avaliação e listas nominais dos alunos organizadas por turma.

Verificou-se que, em relação às listas dos alunos matriculados, do início do ano letivo ao período da realização da pesquisa, houve um percentual significativo de desistências. Anterior à pesquisa, havia 79 alunos matriculados distribuídos nas três turmas de 1º ano. No final de sua realização, constavam 53, sendo que na última atividade avaliativa participaram apenas 36 alunos. Possivelmente, os compromissos profissionais dos alunos (grande maioria músicos já atuante no mercado local) e algumas mudanças estruturais do curso (horários, carga horária, programações, extinção e remanejamento de turmas, entre outros) foram causas para o fator desistência. Entretanto, a frequência na disciplina sempre foi significativa em relação a matriz curricular.

Quanto à disciplina canto coral, não constavam registros do repertório desenvolvido anteriormente, do plano de curso e a relação do conteúdo programático. Enquanto que no sistema avaliativo, havia a prioridade em considerar o critério referente ao fator frequência. Todavia, é provável que a fragilidade destes dados esteja associada ao fato da disciplina ser desenvolvida anteriormente em caráter optativo. Entretanto, estes dados contribuíram para a elaboração da parte posterior desta fase.

Após este levantamento, o planejamento se direcionou para definir para quem se destina a avaliação, bem como os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas ou potencializadas, ao atender ao contexto escolar inserido, procedimentos metodológicos,

critérios e instrumentos avaliativos. Estes dados possibilitaram a elaboração de uma proposta pedagógica voltada para os alunos envolvidos, ao conduzir o processo avaliativo adotado nas aulas.

3.2.1.1 Perfil dos alunos

Com o objetivo de investigar o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foi aplicado um questionário, conforme modelo no Apêndice A, na pág. 112, no início do ano letivo, centrado nas habilidades desenvolvidas anterior ao contexto escolar, habilidades desejadas e expectativas em relação ao curso profissionalizante. Como resultado, foi constatado que o perfil do aluno matriculado no curso era constituído de:

- Adultos (65%);
- Adolescentes (35%);
- Músicos já inseridos no mercado musical popular (50%);
- Músicos inseridos em contextos de igrejas (30%);
- Iniciantes musicais (12%);
- Indivíduos sem experiência musical (8%).

A grande maioria era composta por músicos que já atuavam no mercado musical popular regional, proveniente de diversos contextos: cantor/a solista ou de bandas de estilos variados, percussionista, instrumentista de bandas, técnico de estúdio de gravação, sonoplasta, *backing* vocal de bandas, entre outros.

3.2.1.2 Proposta de ensino

A proposta de ensino envolveu conhecimentos necessários para a profissionalização popular musical, como o desenvolvimento da percepção auditiva, improvisação, conhecimento de padrões rítmicos, destacados por Feichas (2008), Galvão e Lacorte (2007),

por meio da utilização do instrumento voz (execução, manipulação, técnica, percepção, entre outros), considerando o material didático, conteúdos, repertório, postura adotada pelo professor, perfil e saberes musicais do aluno.

Ao atender a vontade dos alunos de conhecer e dominar um instrumento tão solicitado atualmente: a voz (seja para cantar, facilitar para acompanhar, compor ou elaborar arranjos), a proposta abrangeu três aspectos:

- O indivíduo – o que é preciso saber sobre a voz?

Fisiologia da voz, emissão, produção, higiene vocal, tipos de vozes: tessituras e classificações, ressonadores e utilização adequada, respiração, projeção vocal, propriocepção¹⁰, técnicas de acordo a estilos e épocas histórico-musicais, dentre outros.

- Saberes Musicais já adquiridos – Quais as experiências musicais anteriores ao contexto escolar?

Saberes musicais já desenvolvidos (vocais, instrumentais ou teóricos).

- O grupo – o que é preciso para fazer música coletivamente?

Percepção auditiva, concentração, desenvolvimento de senso rítmico e melódico, respeito ao próximo e ao coletivo, desenvolvimento de parâmetros musicais como execução, interpretação e improvisação, leitura de partituras específicas para coro, desenvolvimento de “atitude coralista” (frequência, pontualidade, disciplina, cuidado com material didático), dentre outros.

A proposta direcionou-se para a identificação dos saberes necessários para a profissionalização musical popular e a valorização de saberes prévios a serem articulados com os adquiridos por meio do conteúdo programático. Apropriou-se do grande percentual de

¹⁰ Termo utilizado em fonoaudiologia para definir a consciência do sujeito sobre a sua saúde vocal para possibilitar a expressão do seu conhecimento, do seu saber e das suas maneiras de perceber a própria voz.

alunos atuantes no mercado profissional local e as suas necessidades em relação ao instrumento voz em uma atividade coletiva.

Desta forma, a sua realização possibilitou a efetivação do processo avaliativo, ao apontar para critérios e instrumentos a serem adotados, uma vez que forneceu parâmetros sobre o que esperar do aluno, o respeito por seus saberes e os que deverão ser alcançados.

Os três pontos contemplados na proposta elaborada facilitaram a seleção dos conteúdos, pois abordam aspectos a serem explorados no instrumento voz e os saberes já desenvolvidos para, se possível, potencializá-los para o trabalho musical em grupo.

3.2.1.3 Conteúdos e repertório musical

As habilidades e competências a serem desenvolvidas, a partir da análise das exigências do mercado musical popular (GALVÃO; LACORTE, 2007), foram a base para a elaboração do conteúdo programático:

- Conhecer e manipular as possibilidades vocais;
- Ter atitudes criativas em relação à música;
- Saber atuar profissionalmente em situações de ensaio e apresentação;
- Estar apto a estabelecer conexões entre o conhecimento prático, técnico e teórico do instrumento voz;
- Conhecer técnicas de arranjo para diversas formações vocais;
- Saber contextualizar interpretativamente os repertórios ligados a diversos gêneros musicais e suas especificidades estilísticas;
- Conscientizar-se quanto aos benefícios práticos da relação corpo-voz;
- Reconhecer a necessidade do trabalho multidisciplinar com outras poéticas, com a representação e com as novas tecnologias de comunicação na produção em Música;

- Respeitar as divergências de opiniões em trabalho de equipe;
- Dominar a utilização do apoio respiratório e ressonadores;
- Utilizar a voz em diversas formações em grupo.

Estas foram organizadas e agrupadas de acordo com a categorização de conteúdo concebida por Coll (1986), ao servir de guia para a presente proposta:

- Conteúdos atitudinais – Participação, cooperação com o grupo, respeito e valorização ao colega e a diversidade musical e desenvolvimento de “atitude coralista” (frequência, pontualidade, disciplina, cuidado com material didático);
- Conteúdos conceituais – Conhecimento de notação musical: leitura de partituras específicas para coral, sinais musicais, intervalos, repertório, fraseologia, harmonia, desenho melódico, características estilísticas, esquemas analíticos de uma peça: estrutura da obra (estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado, tessitura, extensão, linha melódica, letra, arranjo, entre outros), criação de arranjos e composições vocais, aspectos de fisiologia e higiene vocal, instrumento voz: classificação, tessituras e tipo de vozes;
- Conteúdos procedimentais – Manipulação da matéria prima voz: impressões globais do som, afinação, dicção, articulação, projeção vocal, exploração de parâmetros musicais como intensidade e andamento; apoio respiratório, improvisação, relaxamento muscular, postura, propriocepção, uso da linguagem corporal, influenciando na interpretação e *performance* musical.

A organização desses conteúdos facilitou e contribuiu para a seleção do repertório, ao abranger desde peças populares a peças pertencentes a períodos distintos da música erudita. O caráter eclético desta seleção privilegiou o desenvolvimento de técnicas variadas para a execução vocal em estilos e gêneros musicais diversificados, ao visar a manipulação

vocal a serviço da formação profissional musical. Esta escolha adequou-se aos objetivos do curso e às habilidades a serem desenvolvidas conectadas com a heterogeneidade entre alunos com processos cognitivos diferenciados, experiências, habilidades e aspectos de ordem fisiológica como timbre, extensão, tessituras, distribuição do tipo de vozes entre os naipes do grupo, faixa etária, entre outros.

Por se tratar de um curso profissionalizante, que não vem ao caso levantar possíveis razões, nota-se também uma grande maioria de voz masculina em detrimento da voz feminina. Segundo Figueiredo (2006), esta é uma das razões para que a pesquisa de repertório torne-se frustrante, ao se constatar que aquilo que existe não se adapta ao coro que se tem. Diante desta realidade, Freire (2004) considera fundamental a adequação das composições musicais às características individuais dos alunos sem perder a unidade da *performance* coletiva, tornando-se uma ferramenta útil a personalização e adaptações de arranjos para o grupo.

As peças selecionadas também se adequaram aos prazos estabelecidos pelo calendário escolar, ao atender a períodos e estrutura organizacional. O desenvolvimento de projetos em que o repertório é organizado por temáticas, ao obedecer a prazos de unidades (peças com menor grau de dificuldade) ou semestres letivos (peças com maior grau de complexidade), tornou-se produtivo para este contexto, além de contribuir com dinamismo com a proposta de ensino.

Data	Período	Repertório
10/03 a 10/05	Iª Unidade	Acalanto (Edino Krieger - cânone), Cânones variados, Baião (Luiz Gonzaga - uníssonos), Jennie Mama (Trad. Afro – cânone a três vozes), Benedicamus (cantochoão e a duas vozes), Batuqueiro (três peças prateleiras ¹¹), Amor (Trad. Americana - cânone) e Azul da cor do mar (três vozes).

¹¹ Peças executadas simultaneamente tendo em comum a estrutura formal, compasso e tonalidade.

12/05 a 26/07	IIª Unidade	Solfejos, Acalanto (Edino Krieger - cânone), Baião (Luiz Gonzaga - uníssono) Amor (Trad. Americana - cânone) e Azul da cor do mar (três vozes), Freedom (Negro Spiritual – quatro vozes) e Asa Branca (três vozes).
28/07 a 10/10	IIIª Unidade (realização da pesquisa)	Projeto <i>Tributo a Luiz Gonzaga</i> ¹² : Asa Branca (três vozes), Qui Nem Jiló (três vozes), Baião (quatro vozes), Derramaro Gai (duas vozes), Acalanto (Edino Krieger - cânone), Eu Só Quero um Xodó (Dominguinhos – três vozes) e Luar do Sertão (Catulo da Paixão Cearense).
13/10 a 01/12	IVª Unidade (realização da pesquisa)	Projeto <i>Canto do Povo de Um Lugar</i> : Venid a sospirar al verde prado (peça renascentista a três vozes), Caetano Veloso (Canto do povo de um lugar – uníssono), Dorival Caymmi (Minha Jangada – três vozes), Gilberto Gil (Vamos Fugir – três vozes), Antônio Júlio Nastácia (O Sol – quatro vozes) e Raul Seixas (fragmento de Trem das sete – quatro vozes).

Quadro 2 – Repertório Anual da Disciplina Canto coral

A utilização de projetos está associada à concepção de educação geral em vez de especializada, o que visa o desenvolvimento da capacidade para usar habilidades, conhecimentos e experiências, preparando de forma mais eficaz para a profissionalização.

De acordo com Paolucci (2009), o trabalho com projetos na prática pedagógica permite o trânsito por diversas facetas do currículo escolar. Agregam-se saberes diferenciados entre alunos e professor e possibilita a colaboração e contribuição entre as disciplinas do currículo. Nos projetos desenvolvidos, houve a preocupação com a preparação performática artística, ao visar desde o ensaio vocal à locomoção em cena. Desta forma, no período da realização da pesquisa, o repertório, ao focar o conteúdo selecionado, desenvolveu-se por meio da execução dos projetos intitulados *Tributo a Luiz Gonzaga* e *Canto do Povo de Um Lugar*.

¹² Em cada turma foi desenvolvida uma peça diferenciada para atender as características dos alunos.

3.2.1.4 Critérios avaliativos

Para que o processo avaliativo seja concluído de maneira coerente e responsável, os critérios estabelecidos devem apontar para os instrumentos avaliativos a serem utilizados, de modo a se obter dados significativos da aprendizagem realizada. Na elaboração desses instrumentos, deve existir coerência com o que e como foi desenvolvido o conteúdo em sala de aula.

Segundo Luckesi (2005), estes dados deverão ser definidos nos planejamentos de ensino, a partir da teoria e práticas pedagógicas adotadas: “os dados a serem coletados devem ser essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar” (LUCKESI, 2005, p. 49).

Considerando que a proposta elaborada visa à formação musical integral, fundamentada no Modelo C.(L).A.(S).P.¹³ de Swanwick (1979), os critérios adotados decorrem para a verificação do desenvolvimento musical e refletem o padrão de desempenho estabelecido a partir dos objetivos e conteúdos propostos:

- Conteúdos atitudinais – Desenvolvimento de autodisciplina e capacidade de fazer música em grupo profissionalmente;
- Conteúdos conceituais – Desenvolvimento de conhecimentos referentes à teoria e prática vocal (individualmente e em grupo), estruturação, escrita, leitura e conceitos histórico-estilístico musicais;
- Conteúdos procedimentais – Manipulação consciente do instrumento voz considerando aspectos de produção, emissão e prevenção vocal.

3.2.1.5 Instrumentos avaliativos

O norteador para a elaboração dos instrumentos avaliativos utilizados na pesquisa fundamentou-se nos seguintes aspectos: definição das informações que se pretendia coletar,

¹³ Apresentado com profundidade no cap. 2, pág. 23, nos pressupostos teóricos.

conteúdos a serem desenvolvidos, desempenho individualizado dos alunos e experiências musicais diversificadas conforme o Modelo C.(L).A.(S). P., ao abordar técnica, execução, composição, literatura e apreciação que permitem uma formação musical integral. Na proposta adotada, as atividades visaram à verificação do conteúdo programático, às habilidades e competências exigidas pelo mercado musical, relacionadas ao desenvolvimento de cada aluno.

No formato de 24 atividades musicais, realizados durante as aulas, os instrumentos foram elaborados em caráter processual e pontual. De forma inclusiva e democrática, pontualmente verificaram-se as reações dos alunos a determinadas situações e problemas vivenciados. De acordo com Luckesi (2003), operou-se processualmente, com resultados provisórios (sempre há a possibilidade de um novo estado de qualidade, melhor e mais satisfatório) e sucessivos (o estado mais satisfatório, ainda não foi atingido, mas poderá sê-lo).

Através dos dois contextos, que se completam, esperou-se diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno e impulsionar as tomadas de decisões para melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

3.2.2 Aplicação das atividades

Distribuídas durante o segundo semestre do ano letivo de 2008, correspondente a terceira e início da quarta unidades, de 28 de julho a 30 de novembro de 2008, algumas atividades foram realizadas ininterruptamente em um período (nº 22 e 23), outras em todas as aulas (nº 9,14, 15 e 16), e outras quando necessária a sua realização (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 18 19, 20, 21 e 24).

As atividades, registradas em vídeo, foram aplicadas em todas as turmas (anotações, desenvolvimento de atividades práticas individuais, em grupo, em sala, extraclasse, apresentações, etc.), para atender a heterogeneidade dos alunos. A aplicação em sala ocorreu em momentos diversos como no aquecimento, leitura, aprendizagem do

repertório e apreciação. Nas atividades extrasala trabalhos e exercícios foram realizados individualmente ou em grupo. Para a sua aplicação foram adotadas estratégias de aulas de técnica vocal, direcionadas para o desenvolvimento individual e técnicas de ensaio coral, direcionadas para o desenvolvimento coletivo.

A aprendizagem cooperativa¹⁴, uma das metodologias utilizadas, visou a construção da responsabilidade individual, liderança compartilhada, interação entre alunos e professor, responsabilidade de grupo, interdependência entre alunos e a autoreflexão grupal: “Tendo por base a interação[...] a aprendizagem cooperativa é uma metodologia educacional na qual os sujeitos inseridos confiam e auxiliam uns aos outros para atingir uma meta estabelecida” (BRAGA, 2008, p. 1).

Dentre as atividades aplicadas, destacaram-se os projetos desenvolvidos por envolverem outras atividades, conteúdos e habilidades propostas:

3.2.2.1 Projeto *Tributo a Luiz Gonzaga*

A escolha deste compositor brasileiro se deve ao paralelo traçado aos conteúdos desenvolvidos na disciplina. Gonzaga se tornou ícone na música brasileira, criou um estilo próprio com a utilização de instrumentos típicos nordestinos, como sanfona, triângulo, zabumba, chocalho e gongue inseridos no xaxado, xamego, xote, toada e o forró. Entretanto, a sua incursão por modos gregos, na função de porta voz do lamento do povo nordestino,

¹⁴ Segundo Braga (2008) a aprendizagem cooperativa desenvolveu-se na década de 80, sendo objeto de várias pesquisas desde então. Nakagawa (2007) aponta o Dr. Spencer Kagan como um dos primeiros a estudá-la e utilizá-la. Em suas contribuições, considerou quatro aspectos fundamentais para sua aplicação: (P) interdependência positiva, (I) responsabilidade individual, (E) participação de igual valor e (S) interação simultânea, desenvolveu uma abordagem estrutural constituída de criação, análise e aplicação sistemática de aproximadamente duzentas estruturas. Estas estruturas são atividades a serem aplicadas por meio da interação e podem ser utilizadas em diversos momentos da aula, em diferentes séries e disciplinas. Ao professor cabe a tarefa de escolher a mais adequada para a situação de aula e integrá-la ao seu conteúdo.

caracterizado em sua religiosidade e apelo rítmico, garantiu a escolha para a temática do projeto.

Os objetivos do projeto foram: 1) contextualizar a teoria com a prática; 2) desenvolver técnica vocal específica nos gêneros executados; 3) conscientizar sobre o uso do corpo e do movimento na *performance* artística; 4) preparar para performance profissional, ao abordar aspectos como montagem de cenário, figurino, divulgação, local e acústica, elaboração de programa musical, entre outros.

A compreensão do corpo na cena artística dos instrumentistas se deu graças à colaboração da disciplina expressão cênica, em uma abordagem interdisciplinar, sob a orientação das professoras Clarice Contreiras e Sandra Santana. Ao utilizar jogos dramáticos e laboratórios criativos, exploração de elementos das linguagens da dança e do teatro (ritmo, espaço e movimento) e a interação com elementos musicais inseridos no canto coral, houve melhora na expressividade, naturalidade, autoconfiança, prontidão e criatividade dos alunos: “O corpo é ponto de passagem obrigatório entre o pensamento e música: o pensamento só pode captar o ritmo se ele for ditado pelo movimento. É seu primeiro passo” (BOUCIER, 1987, p. 291).



Figura 1 - Culminância do projeto no Espaço Xisto

Além das turmas envolvidas, houve a contribuição das disciplinas Produção de Textos, por meio da criação dos poemas inseridos no programa, sob a orientação da professora Fabrícia Miranda, Música e Sociedade, com as discussões em sala, sob a orientação do professor Magno Santana, e com a turma do 2º ano.

As turmas envolvidas executaram obras de Gonzaga (Asa Branca, Qui Nem Jiló, Derramaro Gai e Baião), somadas a composições de Edino Krieger (Acalanto), Dominginhos (Eu Só Quero um Xodó) e Catulo da Paixão Cearense (Luar do Sertão). A turma do 2º ano executou Gonzaga (Forró de Cabo a Rabo) e Vital Farias (Ai Que Saudade D'ocê). Apesar de quase todas as peças serem executadas por todos os participantes, em cada turma foi desenvolvida uma peça diferenciada para atender às características das turmas.

No desenvolvimento do repertório utilizaram-se como ferramentas para promover a fluência musical a exploração de elementos de percussão corporal, ritmos nordestinos, acompanhamento de instrumentos típicos do gênero, figurino característico, interação com o público e diálogo com os grupos instrumentais da escola compostos de flautas e metais.

Grande parte das atividades filmadas da pesquisa faz parte deste projeto. A sua culminância foi à apresentação no dia 22 de agosto no Teatro Espaço Xisto Bahia, localizado na cidade de Salvador.

3.2.2.2 Projeto *Canto do Povo de Um Lugar*



Figura 2 - Culminância do projeto no Museu de Arte Sacra da Bahia

O projeto foi realizado em caráter de oficinas em uma abordagem interdisciplinar, graças à colaboração da professora Clarice Contreiras, ao desenvolver conteúdos das disciplinas canto coral e expressão cênica. O resultado desta abordagem foi a montagem da apresentação intitulada *Canto do povo de um lugar*.

Na realização deste projeto, a convergência entre as duas disciplinas foi a criação/composição e expressão. Estas se tornaram aspectos marcantes para a conexão dos saberes e preparação para a *performance* musical, por permitir a participação ativa e colaborativa dos alunos, utilizando-se das suas experiências anteriores ao contexto escolar:

A aprendizagem acontece a partir do que já se conhece, do que já se aprendeu. Assim, os costumes e tradições (elementos da cultura do indivíduo) precisam ser considerados no processo de ensino-aprendizagem, pois fornecem pistas sobre um ponto de partida, um referencial para o trabalho educativo, a construção do conhecimento (RIBEIRO, 2007, p. 1).

Os seus objetivos foram: 1) investigar e explorar a relação corpo-voz; 2) contribuir para a *performance* musical; 3) desenvolver formato de apresentação unindo as linguagens artísticas; 3) permitir a participação dos alunos no processo de criação; 4) avaliar o desenvolvimento dos mesmos; 5) desenvolver habilidades necessárias para a profissionalização musical; 6) integrar habilidades herdadas de práticas anteriores ao contexto escolar.

As atividades desenvolvidas nas oficinas foram articuladas com o roteiro da apresentação e os conteúdos desenvolvidos. O trabalho de forma integrada, canto coral e expressão cênica, por meio dos exercícios de improvisação e criatividade visaram à exploração de sons, movimentos e espaço e a execução de cada música.

Nos exercícios propostos, o aluno foi considerado um ser criativo e expressivo, capaz de compartilhar e construir conhecimento, enriquecendo as aulas/ensaios por meio da exploração de elementos da dança (velocidade, duração, acentuação), espaço (direções, planos e dimensões) e movimento (peso, esforço, fluxo e impulso) aliados à manipulação vocal,

possibilitando-lhe assim experimentar algo novo a partir do conhecido: “Permitir e incentivar o processo criativo na sala de aula constrói pontes diretas e dá suporte para que o aluno também construa e viva de forma transformadora seu dia a dia” (MARQUES, 2003, p.157).

A disciplina expressão cênica teve por objetivo proporcionar vivências de percepção, expressão e criatividade a partir de elementos das linguagens de dança e teatro (ritmo, espaço, movimento), levando o aluno a experimentar suas potencialidades expressivas dramáticas e corporais em sua *performance* musical. Enquanto que o canto coral visou à exploração e manipulação de recursos vocais, percussivos por meio da utilização do corpo, percepção auditiva e propriocepção: “Uma formação musical ativa e viva não deverá jamais estar dissociada da aprendizagem do movimento” (BERGE, 1986, p. 89).

Essas disciplinas deram ênfase às contribuições da relação corpo-voz na produção musical. A criação por meio do corpo, voz, movimento, criação coletiva, entre outros foi associada ao repertório estudado: peça erudita (renascentista) e popular (Caetano Veloso, Dorival Caymmi, Gilberto Gil, Antônio Júlio Nastácia/Jota Quest e Raul Seixas). O repertório desenvolvido, em caráter eclético, prestou homenagens a alguns compositores baianos, sobretudo ao saudoso Dorival Caymmi, falecido em 2008.

Para unir estas peças, foi utilizada a canção tema da apresentação *Canto do Povo de Um Lugar*, do compositor Caetano Veloso, para ilustrar a relação da linguagem musical com a temporal, ao simular as fases contidas durante as 24 horas do dia, e também os poemas criados pelos alunos nas disciplinas Música e Sociedade e Literatura e Produção de Textos, sob a orientação dos professores Magno Santana e Fabrícia Miranda. Elementos e adereços cênicos, figurino e acessórios, mudança de posicionamento de cantores com exploração da acústica local, percussão corporal, exploração de timbres variados extraídos do próprio corpo,

interação com o público, iluminação e a participação das turmas 1º D, E (turno noturno) e 2º A¹⁵ foram somados a este repertório.

3.2.2.3 Descrição das atividades avaliativas

1) Auto-avaliação
Execução e verificação da respiração diafragmática: postura, tensões musculares, articulação e abertura de boca.
Parâmetros musicais: execução e técnica.
Conteúdos: apoio respiratório, relaxamento muscular e propriocepção.
Critério avaliativo: manipulação consciente do instrumento voz.
Avaliação: auto-avaliação do processo respiratório.

Quadro 3 - Auto-avaliação da respiração

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

2) Verificação por duplas
Verificação e verbalização do processo da respiração diafragmática (autoavaliação e avaliação do colega).
Parâmetros musicais: execução, literatura e técnica.
Conteúdos: apoio respiratório e propriocepção.
Critérios avaliativos: manipulação consciente do instrumento voz e desenvolvimento de conhecimentos referentes a conceitos teórico-vocais.
Avaliação: comentários sobre o processo respiratório do colega para a turma.

Quadro 4 - Avaliação por pares

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

3) Verificação individual
Realização dos vocalizes com foco na execução individual para a verificação de alguns aspectos como a manipulação da voz, colocação, afinação, entre outros.
Parâmetros musicais: execução e técnica.
Conteúdos: manipulação da voz, articulação, afinação e projeção vocal.
Critério avaliativo: manipulação consciente do instrumento voz.
Avaliação: Verificação docente do desenvolvimento dos alunos.

Quadro 5 - Avaliação dos alunos

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

4) Improviso vocal
Proposta de improvisação vocal realizada na formação em círculo com a utilização da célula do refrão do repertório: <i>Derramaro Gai</i> ¹⁶ de Luiz Gonzaga.
Parâmetros musicais: execução e composição.
Conteúdos: manipulação da voz, composições vocais e improvisação.
Critérios avaliativos: manipulação consciente do instrumento voz e desenvolvimento de conhecimentos referentes à estruturação musical.

¹⁵ Estes alunos participaram na culminância do projeto, entretanto, em cada turma, no horário respectivo de canto coral, foram desenvolvidas as oficinas.

¹⁶ Música incluída no repertório do Projeto *Tributo a Luiz Gonzaga*.

Avaliação: Verificação docente do desenvolvimento dos alunos.

Quadro 6 - Improvisação vocal

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

5) Improviso rítmico
Criação musical por meio de células rítmicas.
Parâmetros musicais: execução e composição.
Conteúdo: improvisação.
Crêterios avaliativos: manipulação consciente do instrumento voz e desenvolvimento de conhecimentos referentes à estruturação musical.
Avaliação: Verificação docente do desenvolvimento dos alunos.

Quadro 7 - Improvisação rítmica

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

6) Uso de outros acordes
Utilização do padrão rítmico de baião para exploração de acordes de formação variada.
Parâmetros musicais: execução.
Conteúdo: impressões globais do som e afinação.
Crêterio avaliativo: manipulação consciente do instrumento voz.
Avaliação: Verificação docente do desenvolvimento dos alunos.

Quadro 8 - Apreciação de acordes

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

7) Apreciação de vozes
Observação, análise, identificação, comparação e verbalização sobre os timbres das vozes ouvidas.
Parâmetros musicais: apreciação e literatura.
Conteúdo: respeito e valorização ao colega e a diversidade musical; instrumento voz: classificação, tessituras e tipo de vozes.
Crêterio avaliativo: manipulação consciente do instrumento voz e desenvolvimento de conhecimentos referentes a conceitos teórico-vocais.
Avaliação: discussão em grupo sobre a execução vocal de cada aluno.

Quadro 9 - Apreciação de vozes

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

8) Apreciação do posicionamento
Exploração da percepção auditiva por meio da execução e apreciação sonora em relação a acústica.
Parâmetros musicais: apreciação.
Conteúdos: impressões globais do som e projeção vocal.
Crêterio avaliativo: Manipulação consciente do instrumento voz.
Avaliação: discussão em grupo sobre as impressões sonoras da execução vocal do grupo.

Quadro 10 - Apreciação da acústica

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

9) Aprendendo o repertório (por imitação)
Identificação e associação das três linhas melódicas apresentadas correspondentes as classificações/naipes vocais.

Parâmetros musicais: apreciação e literatura.
Conteúdo: instrumento voz: classificação, tessituras e tipo de vozes.
Critérios avaliativos: desenvolvimento de conhecimentos referentes à teoria e prática vocal.
Avaliação: discussão em grupo acerca das melodias ouvidas.

Quadro 11 - Aprendendo o repertório por imitação
 Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

10) Improviso sobre o repertório (orientação, conceito de pulso e compasso, execução)
Realização do improviso sobre a peça desenvolvida por meio de experimentação e manipulação do instrumento voz.
Parâmetros musicais: apreciação, composição, execução e literatura.
Conteúdos: improvisação, pulso, compasso, estruturação musical e instrumento voz: classificação, tessituras e tipo de vozes.
Critérios avaliativos: manipulação consciente do instrumento voz e desenvolvimento de conhecimentos referentes a conceitos teórico-vocais, estruturação e teoria musical.
Avaliação: discussão em grupo acerca dos improvisos realizados.

Quadro 12 - Improvisação sobre linha melódica dada
 Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

11) Regência
Propor aos alunos a experimentação da dinâmica para uma “execução mais musical” além do acesso a linguagem gestual utilizada na regência.
Parâmetros musicais: execução e literatura.
Conteúdos: conhecimento de sinais musicais, gestual de regência e exploração de parâmetros musicais como intensidade e andamento.
Critérios avaliativos: desenvolvimento de autodisciplina, capacidade de fazer música em grupo e desenvolvimento de conhecimentos referentes à regência.
Avaliação: verificação docente do desenvolvido dos alunos e discussão sobre a vivência musical.

Quadro 13 - Experimentação de dinâmica pelo gestual
 Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

12) Introdução à partitura (associação)
Associação da prática por imitação, por meio de discussão direcionada a alguns alunos, com os elementos encontrados na partitura específica para canto coral: claves, figuras rítmicas, desenhos melódicos, compasso, armadura de clave, entre outros.
Parâmetros musicais: apreciação, execução e literatura.
Conteúdos: conhecimento de notação musical: leitura de partituras específicas para coral, sinais musicais, intervalos e repertório.
Critérios avaliativos: desenvolvimento de conhecimentos referentes a conceitos teórico-vocais, estruturação e teoria musical.
Avaliação: mediação e promoção de discussão dirigida a determinados alunos para verificação docente da compreensão do conteúdo desenvolvido.

Quadro 14 - Introdução a partitura
 Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

13) Analisando a partitura
Análise da partitura e a verificação da compreensão de determinados alunos com o

objetivo de promover a participação de todos.
Parâmetros musicais: apreciação e literatura.
Conteúdo: conhecimento de notação musical: leitura de partituras específicas para coral, sinais musicais, intervalos, repertório, fraseologia, harmonia, desenho melódico, características estilísticas e esquemas analíticos de uma peça: estrutura da obra (estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado, tessitura, extensão, linha melódica, letra, arranjo, entre outros).
Critérios avaliativos: desenvolvimento de conhecimentos referentes a conceitos teórico-vocais, estruturação, teoria musical e conceitos histórico-estilístico musicais.
Avaliação: mediação e promoção de discussão dirigida a determinados alunos para verificação docente da compreensão do conteúdo desenvolvido.

Quadro 15 - Desenvolvimento da partitura

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

14) Comparando o arranjo com o original (análise de arranjo)
Análise e comparação do arranjo com o repertório desenvolvido através da gravação da versão original.
Parâmetros musicais: apreciação e literatura.
Conteúdos: características estilísticas e esquemas analíticos de uma peça: estrutura da obra (estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado, tessitura, extensão, linha melódica, letra, arranjo, entre outros)
Critérios avaliativos: desenvolvimento de conhecimentos referentes a estruturação, teoria musical e conceitos histórico-estilístico musicais.
Avaliação: verificação docente da discussão dos alunos acerca do conteúdo desenvolvido.

Quadro 16 - Conceituação de arranjo vocal

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

15) Analisando vozes (grupo de vozes iguais)
Observação e análise do naipe executante do trecho musical.
Parâmetros musicais: apreciação e literatura.
Conteúdos: participação, cooperação com o grupo, respeito, valorização ao colega, instrumento voz: classificação, tessituras e tipo de vozes e manipulação consciente do instrumento voz.
Critérios avaliativos: desenvolvimento de conhecimentos referentes a conceitos teórico-vocais e capacidade de fazer música em grupo profissionalmente.
Avaliação: verificação docente do desempenho dos alunos e discussão do grupo acerca do conteúdo desenvolvido.

Quadro 17 - Apreciação de napes vocais

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

16) Analisando vozes (grupo de vozes diferentes)
Formação de pequenos grupos (dentro do possível composto de napes diferentes) para a execução da peça estudada em duas variantes. Na primeira variante, todos dispostos em pequenos grupos executam a peça enquanto os outros ouvem, verificam e discutem com o grupo aspectos musicais como equilíbrio entre as vozes, timbragem e segurança de participantes. Na segunda variante todos os grupos executam simultaneamente.

Parâmetros musicais: apreciação, execução e técnica.
Conteúdos: participação, cooperação com o grupo, respeito, valorização ao colega, instrumento voz: classificação, tessituras, tipo de vozes, manipulação consciente do instrumento voz, afinação, dicção, articulação e projeção vocal.
Critérios avaliativos: capacidade de fazer música em grupo profissionalmente e manipulação consciente do instrumento voz.
Avaliação: verificação docente do desempenho dos alunos e participação na discussão acerca do conteúdo desenvolvido.

Quadro 18 - Apreciação de naipes diferentes
Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

17) Registro da execução
Solicitação do registro (parcial ou integral, conforme escolha do aluno) da linha melódica executada.
Parâmetros musicais: apreciação, execução e literatura.
Conteúdos: desenvolvimento de conhecimentos referentes a conceitos teórico-vocais, sinais musicais, intervalos e desenho melódico.
Critério avaliativo: desenvolvimento de conhecimentos referentes à teoria musical.
Avaliação: verificação docente do registro individual da linha melódica executada.

Quadro 19 - Escrita musical
Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

18) Atividade em grupo (execução e socialização)
Atividade escrita a ser executada em pequenos grupos para promover a socialização e participação dos alunos.
Parâmetro musical: literatura.
Conteúdos: criação de arranjos, composições vocais, instrumento voz: classificação, tessituras e tipo de vozes e esquemas analíticos de uma peça.
Critérios avaliativos: participação, cooperação com o grupo, respeito e valorização ao colega, desenvolvimento de “atitude coralista” e conhecimentos referentes a conceitos teórico-práticos da voz.
Avaliação: verificação docente do desenvolvimento e participação individual dos alunos.

Quadro 20 - Interação entre alunos
Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

19) Arranjo para grupo vocal
Criação coletiva de arranjo para grupo vocal.
Parâmetros musicais: apreciação, composição, execução, literatura e técnica.
Conteúdos: criação de arranjos, composições vocais, instrumento voz: classificação, tessituras e tipo de vozes e esquemas analíticos de uma peça: estrutura da obra (estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado, tessitura, extensão, linha melódica, letra, arranjo, entre outros).
Critérios avaliativos: manipulação consciente do instrumento voz, desenvolvimento de conhecimentos referentes à estruturação musical, conceitos histórico-estilístico musicais, autodisciplina e capacidade de fazer música em grupo profissionalmente.
Avaliação: verificação docente do desempenho e participação no grupo e discussão acerca dos arranjos dos alunos.

Quadro 21 - Execução de arranjos vocais

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

20) Aula Pública
Apresentação em evento interno da escola em caráter de ensaio aberto.
Parâmetros musicais: execução e técnica.
Conteúdos: participação, cooperação com o grupo, respeito e valorização ao colega, desenvolvimento de “atitude coralista” e manipulação da matéria prima voz.
Critério avaliativo: desenvolvimento de autodisciplina, capacidade de fazer música em grupo profissionalmente e manipulação consciente do instrumento voz.
Avaliação: verificação docente do desenvolvimento e participação dos alunos.

Quadro 22 - Apresentação Interna

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

21) Avaliação da aula pública
Avaliação coletiva e identificação dos pontos a serem melhorados na aula pública.
Parâmetros musicais: apreciação e literatura.
Conteúdos: desenvolvimento de “atitude coralista”, participação, instrumento voz: classificação, tessituras e tipo de vozes (verbalização utilizando vocabulários adequados) e capacidade de fazer música em grupo profissionalmente.
Critérios avaliativos: desenvolvimento de conhecimentos referentes à teoria e prática vocal e profissionalização musical.
Avaliação: discussão em grupo sobre o desempenho individual e em grupo na apresentação.

Quadro 23- Avaliação da apresentação interna

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

22) Apresentação externa: <i>Tributo a Luiz Gonzaga</i>
Culminância do projeto interdisciplinar desenvolvido com o auxílio das disciplinas Expressão Cênica, Música e Sociedade e Produção de Textos apresentado no Espaço Xisto Bahia.
Parâmetros musicais: execução, literatura e técnica.
Conteúdos: conhecimento de notação musical: leitura de partituras específicas para coral, sinais musicais, intervalos, repertório, fraseologia, harmonia, desenho melódico, características estilísticas, esquemas analíticos de uma peça, cooperação com o grupo, respeito e valorização ao colega e desenvolvimento de “atitude coralista”.
Critérios avaliativos: desenvolvimento de conhecimentos referentes à teoria, prática vocal, estruturação musical, conceitos histórico-estilístico musicais, profissionalização musical e capacidade de fazer música em grupo profissionalmente.
Avaliação: verificação docente do desenvolvimento e participação dos alunos e auto-avaliação do desempenho na apresentação.

Quadro 24 - Projeto *Tributo a Luiz Gonzaga*

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

23) Oficinas de Expressão Cênica
Atividade interdisciplinar realizada durante a IV ^a unidade escolar com a colaboração da professora de Expressão Cênica por meio do desenvolvimento de oficinas, nos horários das aulas. Possibilitou-se ao aluno a criação por meio do corpo, voz, movimento, criação coletiva, entre outros, associados ao repertório estudado: peça erudita (renascentista) e popular (Caetano Veloso, Dorival Caymmi, Gilberto Gil, Jota Quest e Raul Seixas).

Parâmetros musicais: apreciação, composição, execução, literatura e técnica.
Conteúdos: apoio respiratório, relaxamento muscular, postura, propriocepção, participação, projeção vocal, exploração de parâmetros musicais como intensidade e andamento, apoio respiratório, improvisação, relaxamento muscular, postura, propriocepção, uso da linguagem corporal, respeito e valorização ao colega e a diversidade musical, criação musical.
Critérios avaliativos: capacidade de fazer música em grupo profissionalmente e manipulação consciente do instrumento voz.
Avaliação: verificação docente do desenvolvimento e participação dos alunos, auto-avaliação acerca do objetivo, participação nas oficinas e apresentação.

Quadro 25 - Oficina interdisciplinar

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

24) Apresentação externa: <i>Canto do Povo de Um Lugar</i>
Apresentação como resultado das oficinas de expressão cênica com o auxílio das disciplinas Música e Sociedade e Produção de Textos. Verificou-se a criação e experimentação musicais coletivas, exploração da relação corpo-voz e um formato de apresentação que agregou as linguagens artísticas.
Parâmetros musicais: execução e técnica.
Conteúdos: desenvolvimento de conhecimentos referentes a conceitos teórico-vocais, análise e estruturação musical, <i>performance</i> musical, afinação, dicção, apoio respiratório, relaxamento muscular, postura, propriocepção, participação, projeção vocal, exploração de parâmetros musicais como intensidade e andamento, improvisação, uso da linguagem corporal, respeito e valorização ao colega e a diversidade musical, criação musical.
Critérios avaliativos: capacidade de fazer música em grupo profissionalmente, desenvolvimento de conhecimentos referentes à teoria, prática vocal, estruturação musical e manipulação consciente do instrumento voz.
Avaliação: verificação docente da participação e desenvolvimento dos alunos e auto-avaliação da participação e resultado da apresentação por parte dos alunos.

Quadro 26 - Projeto *Canto do Povo de Um Lugar*

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

3.2.3 Coleta dos dados

De acordo com Hoppen *et al* (1997), a seleção dos instrumentos para a coleta dos dados de uma pesquisa qualitativa deverá ser rigorosa para que se possa “ler a realidade”. “Na visão desses autores, nas Ciências Sociais, essa busca é ainda mais crítica, em razão dos fenômenos investigados estarem relacionados às percepções e comportamento dos indivíduos” (RIBAS *et al.*, 2008). Desta forma, para coletar os dados necessários para responder à questão problema, foram adotados os seguintes instrumentos:

- **Registro videográfico das atividades avaliativas**

De acordo com Barton e Ascione (1984), a observação é um processo a se realizar em etapas que deve considerar o objeto investigado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos. Por influência dos avanços tecnológicos, a videogravação fornece importantes contribuições para este instrumento: “A filmagem passou a captar sons e imagens que reduzem muitos aspectos que podem interferir na fidedignidade da coleta dos dados observados” (PINHEIRO *et al.*, 2005, p. 719).

Ao comparar a técnica utilizada neste tipo de observação com a realizada ao vivo, em tempo real, nota-se que há vantagens em seu procedimento. A primeira vantagem refere-se à repetição em se examinar os dados coletados, contribuindo para uma interpretação com grau de fidedignidade diferenciado: “Com o uso do vídeo há um exame aprofundado do processo analisado, pois ele permite ver quantas vezes forem necessárias” (REYNA, 1997, p. 88). A outra vantagem é apontada por Kenski (2003) ao referir-se ao material coletado. Este poderá ser reutilizado por outros pesquisadores e colaboradores (juízes): “o uso do vídeo permite certo grau de exatidão na coleta de informações, uma comprovação frente aos tradicionais questionamentos da subjetividade da pesquisa qualitativa” (KENSKI, 2003). Por estas considerações, justifica-se a utilização deste procedimento para o registro da aplicação das atividades avaliativas, retratando os eventos da sala de aula.

Os alunos e a Instituição, informados sobre os objetivos da pesquisa e importância do seu registro, autorizaram, conforme modelo no Apêndice B, e conviveram, durante o período de sua realização, com os registros dos instrumentos avaliativos por meio de gravações realizadas em uma minifilmadora DVD, sem a utilização de tripé para facilitar a locomoção dos filmadores durante as gravações. As filmagens, datadas de 28/07 a 30/08 (aulas) e nos dias 05/08, 22/08 e 26/11 (projetos), foram gravadas por dois alunos colaboradores. As gravações das aulas das turmas da terça-feira foram realizadas pelo aluno

da turma da quarta-feira e as aulas da quarta-feira foram registradas pelo aluno da turma de terça-feira.

- **Questionários**

O questionário é um dos instrumentos mais utilizados para se obter informações em função a aspectos de acessibilidade de quem aplica e de quem responde. Teixeira (2009, p. 1) aponta para outras razões por esta utilização:

Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade. Podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões. Quanto à aplicação, os questionários fazem uso de materiais simples como lápis, papel, formulários, etc. Podem ser aplicados individualmente ou em grupos, por telefone, ou mesmo pelo correio. Pode incluir questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica, ou do tipo sim ou não.

Quando se refere a números e dados estatísticos com questões estruturadas, ou seja questões fechadas, fornece informações quantitativas. Entretanto, quando há questões semiabertas, torna-se uma ferramenta adequada para pesquisas qualitativas.

Foram elaborados questionários com abordagens diferenciadas para atender os interesses da pesquisa. Para facilitar a participação de especialistas no processo de avaliação da pesquisa, adotou-se a abordagem quantitativa, com questões estruturadas. Esta abordagem garantiu o anonimato, tempo livre para respostas e facilidade para preenchimento e acessibilidade (via internet).

Pessoas com experiência enquanto regentes foram convidadas, como juízes independentes, a participar e contribuir com a sua opinião acerca dos instrumentos de verificação do desenvolvimento dos alunos. Os critérios para a escolha destes participantes foi a especificidade de cada um na área de regência coral para melhor contribuir na avaliação das atividades elaboradas em caráter variado, contemplando os parâmetros musicais estabelecidos pelo Modelo C.(L).A.(S).P. de Swanwick: técnica, execução, composição, literatura e

apreciação musical. Desta forma, colaboraram regentes com domínio em: criação musical, aspectos fisiológicos vocais, coro juvenil, concepções educativas de Swanwick aplicadas na avaliação performática de coros escolares e na visão contemporânea da função do regente em uma atividade colaborativa.

A contribuição dos especialistas acrescentou na análise dos dados um olhar atento e cuidadoso acerca das finalidades da elaboração e aplicação dos instrumentos avaliativos. Desta forma, os itens por eles avaliados foram referentes ao alcance dos objetivos propostos de cada atividade musical e às habilidades que se pretendiam desenvolver conforme os critérios estabelecidos.

Analisar o parecer destes cinco regentes, realizado em caráter quantitativo, entre os meses de março a julho de 2009, oportunizou reflexões acerca de toda a realização da pesquisa, além da filosofia de educação e postura docente adotadas. Verificaram-se muitos acertos, mas também alguns equívocos e situações a serem melhoradas e aperfeiçoadas, conforme as observações no capítulo posterior.

Todos os especialistas (juízes independentes), após assistirem à edição final das atividades (com a duração de 50 minutos), responderam a um questionário¹⁷, disponibilizado por *email*, com 20 questões estruturadas centradas nas habilidades listadas, conforme modelo no Apêndice C, na pág. 116, para identificar o desenvolvimento dos alunos de acordo com a proposta pedagógica adotada. Para tanto, cada questão foi preenchida com uma nota de um a cinco, correspondentes a cada categoria observada: 1 - não foi desenvolvido; 2 – pouco desenvolvido; 3 – razoável; 4 – bem desenvolvido; 5 – atingiu objetivo.

Para os alunos envolvidos diretamente no processo, adotou-se uma abordagem quali-quantitativa, ao promover a coleta de informações mais detalhadas acerca das atividades

¹⁷ Para a elaboração do questionário, apresentado no Apêndice B, na pág. 115, foi autorizada a adaptação de um modelo elaborado por Amélia Dias Rosa utilizado em sua pesquisa de mestrado realizada na UFBA, em 2007, sob a orientação da Prof^a Dr^a Alda de Jesus Oliveira.

aplicadas. O questionário foi estruturado em duas partes, conforme modelo no Apêndice D, na pág. 118. A primeira parte focou a avaliação sobre as aulas, a atuação da professora quanto ao processo avaliativo, processo avaliativo adotado e a autoavaliação do desenvolvimento na disciplina. As setes questões foram respondidas com as legendas: E – excelente, B – bom, AM – a melhorar, R – ruim e D - desnecessário.

Na segunda parte, quatro questões foram estruturadas, com opções de respostas representadas por conceitos como: excelente; bom; a melhorar; ruim e desnecessário; e três questões foram semiestruturadas, com a possibilidade para respostas livres. As respostas, centradas na autoavaliação do desenvolvimento na disciplina, indiretamente avaliaram as atividades desenvolvidas.

No contexto de sala de aula, em algumas circunstâncias, esse tipo de questão torna-se útil por possibilitar a verificação de pontos de vistas dificilmente verbalizados por meio da linguagem oral. Desta forma, torna-se um instrumento para revelar palavras, pensamentos e visão de mundo.

- **Observação participante**

Segundo Sanches (2009), uma observação participante consiste no contato real do pesquisador com a comunidade ou grupo. A autora reforça que, quando o observador pertence a esta comunidade, a observação é denominada de natural. O observador não basta apenas colocar-se próximo ao objeto de estudo e olhá-lo, deve-se olhar e registrar. Este registro torna-se um instrumento confiável e fidedigno cientificamente quando as anotações são precisas, detalhadas e sistemáticas.

As observações realizadas foram registradas por meio de anotações de campo. As anotações, não realizadas em tempo real, tendo por base as imagens filmadas, focalizaram a aplicação das atividades e o seu reflexo no comportamento dos alunos, conteúdos, habilidades, repertórios desenvolvidos e a atuação da professora.

3.2.4 Tratamento dos dados coletados

Os dados coletados, classificados e organizados em três grupos, de acordo com os instrumentos de coleta adotados, possibilitaram a análise e interpretação de informações:

- 1) Questionário preenchido pelos alunos (1ª parte);
- 2) Questionário preenchido pelos alunos (2ª parte);
- 3) Questionário preenchido por especialistas;
- 4) Observação participante da professora/pesquisadora.

Este processo valeu-se da combinação de métodos qualitativos com métodos quantitativos:

Os métodos qualitativos e os quantitativos podem combinar-se de diferentes formas numa mesma investigação. Apesar de existir uma preponderância do quantitativo sobre o qualitativo, sendo a investigação qualitativa facilitadora da quantitativa (BRYMAN, 1988), a investigação quantitativa também pode ser facilitadora da qualitativa, ou, ainda, ambas assumirem a mesma importância (DUARTE, 2009, p.15).

O tratamento desta pesquisa qualitativa, caracterizada pela descrição e representação verbal dos dados, recorreu a ferramentas utilizadas pelo método quantitativo para melhor descrever, comparar e interpretar os dados obtidos através da triangulação dos dados. Para Yin (2005), a triangulação consiste em um fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidência, ao permitir o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação e verificação acurada e convincente dos dados obtidos.

A triangulação tem sido compreendida como a adoção de múltiplas percepções para clarear o significado e, de certa forma, verificar a repetição de determinada observação ou interpretação alcançada por uma fonte de dados, em comparação com outras fontes utilizadas. Mas, como observações ou interpretações não são perfeitamente replicáveis, a triangulação serve também para clarear o entendimento das diferentes formas pelas quais o fenômeno é percebido (BOECHS; MAFFEZZOLLI, 2008, p. 104).

Segundo Yin (2005), a triangulação possibilita uma generalização analítica ao promover maior qualidade nos resultados obtidos em um estudo de caso. O autor defende princípios a serem considerados para atingir esta qualidade: 1) utilização de várias fontes de evidências; 2) criação de um banco de dados para o estudo de caso; 3) manutenção de um encadeamento de evidências.

Conforme estudos realizados (STAKE, 1995, DENZIN, 1994, YIN, 2005, CRESWELL, 1997), as possibilidades de triangulação podem ocorrer de quatro diferentes formas:

- 1) Triangulação dos dados: quando fontes diversas de dados são adotadas, as quais, no entanto, convergem ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas;
- 2) Triangulação de investigadores: possibilita que observações de diversos investigadores possam ser comparadas, agregando pontos de vista diversos ao caso analisado;
- 3) Triangulação teórica: diferentes perspectivas teóricas podem ser contrastadas para que se possa entender o fenômeno ou objeto do caso analisado;
- 4) Triangulação metodológica: a utilização de vários métodos de pesquisa, tais como observação, entrevistas e revisão de documentos, torna mais rica as fontes de evidências, ao mesmo tempo em que demanda do pesquisador domínio sobre a aplicação de tais métodos.

A presente pesquisa, ao compreender a necessidade da coleta por fontes diversificadas, utilizou dois destes tipos de triangulação: a de dados e a metodológica, além de adotar o princípio apontado por Yin (2005) quanto à organização dos dados coletados. Estes foram organizados em um banco de dados por meio de planilhas representadas em tabelas e em gráficos para garantir uma interpretação mais objetiva e eficaz.

Desta forma, o tratamento da coleta de dados foi adotado conforme a descrição a seguir:

- **Registros videográficos das atividades avaliativas**

As aulas foram gravadas na sua íntegra em um total de 15 horas. Deste registro fez-se uma edição ao selecionar apenas as atividades avaliativas aplicadas. Segundo Loizos (2002), para a edição das imagens devem-se adotar critérios pré-estabelecidos.

Sendo assim, na edição realizada, com a duração de 50 minutos, procurou-se privilegiar as melhores imagens e áudios, independente das turmas que foram aplicadas, para facilitar a análise dos dados. Todas as atividades registradas foram identificadas por legendas para facilitar a sua documentação e a análise dos especialistas e da professora/pesquisadora.

- **Questionário centralizado na auto-avaliação sobre o desenvolvimento dos alunos**

Na aplicação do questionário, realizada na primeira semana de dezembro de 2008, em função a mudanças administrativas repentinas das datas de fechamento da VIª unidade, não foi possível a participação integral dos alunos das três turmas envolvidas. Entretanto, apesar de mudanças de horários e suspensão das aulas, participou um número significativo de trinta e seis alunos distribuídos entre as três turmas envolvidas.

Para o seu preenchimento evitou-se o contato com os alunos para não haver interferências nas respostas. Desta forma, os comentários e instruções acerca dos enunciados das questões não foram fornecidos.

O levantamento das respostas, realizado de acordo com o caráter das questões, foi inserido em um banco de dados. Na primeira parte, referente às questões estruturadas, as informações foram organizadas e agrupadas em tabela, conforme as respostas preenchidas por legendas: E (excelente), B (bom), AM (a melhorar), R (ruim), SR (sem resposta). Na segunda parte, apesar da utilização similar de tabelas, foi adotado outro procedimento. As questões, em

função ao seu caráter aberto (semiestruturadas) e as respostas solicitadas, foram reorganizadas em três tabelas com legendas diferenciadas representadas em gráficos:

- 1) 1ª Tabela - Para as questões que poderiam ser respondidas com sim ou não: “Você considera que se desenvolveu vocalmente de forma satisfatória este ano? Por quê?” e “Sua professora, apesar de lecionar aula coletiva, percebeu seu rendimento?”, foram empregadas as legendas: 1 (sim), 2 (a melhorar), 3 (não), 4 (não sei), 5 (sem resposta).
- 2) 2ª Tabela – Para a segunda resposta da dupla questão: “Você considera que se desenvolveu vocalmente de forma satisfatória este ano? Por quê?”, as habilidades vocais citadas pelos alunos foram distribuídas na tabela para a verificação da quantidade de vezes mencionadas, conforme legendas: 1 (citada), 2 (não informada), 3 (outros).
- 3) 3ª Tabela – Mesmo procedimento adotado no Quadro 7 referente à questão: O que você pode dizer acerca da apresentação *Canto do Povo de Um Lugar?*. Os comentários em relação à apresentação foram distribuídos na tabela para verificação da quantidade de vezes mencionadas.

- **Questionário para verificar a opinião de especialistas sobre as atividades aplicadas**

As notas da avaliação dos especialistas referentes às 20 questões estruturadas, centradas nas habilidades listadas, foram disponibilizadas em tabela para objeto de análise, comparação e seleção, tendo como referência os conceitos utilizados como parâmetros avaliativos: 1 - não foi desenvolvido; 2 – pouco desenvolvido; 3 – razoável; 4 – bem desenvolvido; 5 – atingiu objetivo.

- **Observação participante**

Na medida em que as aulas eram gravadas e assistidas, foram realizadas observações registradas por meio de anotações em diário de campo. Estas, inicialmente, foram digitalizadas, organizadas em ordem cronológica, de acordo com a aplicação e apreciação das atividades avaliativas. Posteriormente, foram organizadas em tabelas, com a mesma estrutura da tabela utilizada nas respostas dos especialistas, para facilitar a triangulação dos dados entre as metodologias de pesquisas empregadas, sendo convertidas para os mesmos objetos a serem analisados.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para coletar os dados necessários para responder à questão problema de como avaliar o desempenho individual no contexto coletivo do canto coral na escola, foram selecionados instrumentos variados conforme apresentação e justificativas no capítulo anterior.

A utilização de questionários, registros videográficos e observação participante favoreceram a coleta de várias fontes para a análise do mesmo objeto, segundo a opinião dos alunos, especialistas e professora/pesquisadora: as atividades musicais avaliativas aplicadas. A elaboração destas atividades teve o propósito de avaliar individualmente o desenvolvimento dos alunos na disciplina canto coral.

A variedade dos instrumentos possibilitou o cruzamento entre as informações adquiridas e uma visão ampla da realidade, ao fornecer aos resultados obtidos um maior grau de qualidade e confiabilidade. Segundo Yin (1994, p. 92), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso permite, por um lado, considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, por outro lado, corroborar o mesmo fenômeno. A triangulação entre os resultados proporcionou a confirmação e constatação dos mesmos.

Inicialmente, o presente capítulo apresenta os resultados obtidos na aplicação de cada instrumento, sendo finalizado com a triangulação entre estas informações.

4.1 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

O questionário, elaborado em uma abordagem quali-quantitativa, foi dividido em duas partes: questões estruturadas e semiestruturadas.

4.1.1 Questões estruturadas (1ª parte)

Nesta parte inicial, apesar das questões elaboradas estruturalmente, foi oportunizado aos alunos espaço para a realização de comentários adicionais. Este procedimento facilitou a interpretação das informações contidas nas respostas, além de proporcionar um meio eficaz para promoção da liberdade de expressão, tornando-se uma ferramenta valiosa para avaliar e conhecer individualidades e opiniões distintas de cada aluno.

- Sobre as aulas:

Tabela 1 – Avaliação das aulas

Conceito	E (excelente)	B (bom)	AM (a melhorar)	R (ruim)	D (desnecessário)	SR (sem resposta)
Repertório	20	15	1	-	-	-
Atividades desenvolvidas	22	13	1	-	-	-
Exercícios vocais: aquecimento, técnica, vocalize	21	14	1	-	-	-
Duração	9	22	5	-	-	-

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

Ao analisar os resultados representados nas tabelas, nota-se a aceitação das atividades e repertório desenvolvidos: “As atividades realizadas no decorrer do ano foram muito satisfatórias, pois me ajudou muito a desenvolver-me” (Aluno 1). Alguns consideraram os exercícios vocais responsáveis pelo seu desenvolvimento: “A impressão é que minha voz se expandiu” (Aluno 2).

Todavia, há insatisfação em relação a sua duração: “Esta matéria é de muita importância p/ o músico, deveria aumentar as horas de aula” (Aluno 2). De fato, a frequência dos alunos nas aulas era superior as outras disciplinas realizadas coletivamente. Entretanto, o fator pontualidade era negligenciado. O atraso no início das aulas, principalmente nas turmas iniciais, era uma prática comum, contando com a participação de poucos alunos¹⁸.

¹⁸ Este dado pode ser comprovado no registro videográfico das aplicações das atividades.

É possível que os fatores de pontualidade e frequência estejam associados com a adoção de semana de provas pela prática administrativa escolar, com datas e horários pré-estabelecidos. Tal prática poderá influenciar para a valorização da cultura do processo avaliativo pontual e não diário¹⁹.

- Sobre a professora:

Tabela 2 – Avaliação da professora

Conceito	E (excelente)	B (bom)	AM (a melhorar)	R (ruim)	D (desneces- sário)	SR (sem resposta)
Linguagem utilizada (2)	28	6	-	-	-	-
Domínio do assunto	28	8	-	-	-	-
Respeito aos saberes dos alunos	25	9	2	-	-	-
Acessível a discussões e opiniões de terceiros	21	15		-	-	-
Avaliação do seu desempenho como aluno	21	9	6	-	-	-
Avaliação da turma	19	10	9	-	-	-

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

Nota-se que nos quatro primeiros aspectos referentes à linguagem utilizada, domínio do assunto, acessibilidade à discussão e respeito aos saberes dos alunos, houve maior empatia com a metodologia e postura docente adotadas: “Excelente profissionalismo da professora, pulso forte e uma boa metodologia de ensino” (Aluno 3).

Todavia, nos dois últimos aspectos: a avaliação da professora em relação à turma e ao desempenho individualizado dos alunos houve uma pequena alteração nas opiniões dos alunos, sendo apontado por alguns como elementos a serem melhorados. O equívoco conceitual por parte de alguns alunos em relação a disciplina Canto Coral pode ser um fator de influência neste resultado. Alguns alunos relacionaram os objetivos do Canto Coral com os

¹⁹ Nomenclaturas utilizadas por Luckesi (2005) para se referir ao processo avaliativo.

objetivos de aulas individuais de canto. Esta consideração prejudicou o estabelecimento de diferenças entre as atividades. A primeira apresenta uma abordagem coletiva através do canto coral em oposição a segunda com uma abordagem vocal individualizada. Todavia, os resultados referentes a estes aspectos devem ser considerados para aperfeiçoamento da condução do sistema avaliativo adotado.

- Sobre o processo avaliativo:

- Instrumentos avaliativos

Tabela 3 – Avaliação dos instrumentos avaliativos

Conceito	E (excelente)	B (bom)	AM (a melhorar)	R (ruim)	D (desnecessário)	SR (sem resposta)
Atividades escritas	9	20	5	-	1	-
Aulas públicas	17	15	3	-	1	-
Apresentação Tributo a Gonzaga	18	14	3	-	1	-
Apresentação Canto do povo de um lugar (1)	32	2	-	-	1	-
Acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em aula	15	18	2	-	1	-
Formação de grupo vocal	9	21	4	-	-	2
Oficina de expressão cênica	19	10	6	-	1	-
Audição de quartetos vocais (1)	9	21	4	-	1	-
Criação e improvisação em aula	11	16	10	-	-	-
Verificação da participação nas atividades (1)	8	23	3	1	-	-
Atividades executadas em grupo	12	17	7	-	-	-

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

Na análise geral, percebe-se que os instrumentos avaliativos adotados foram bem apreciados pelos alunos, sendo as atividades referentes a apresentações e aulas públicas as favoritas, principalmente a última realizada: *Canto do Povo de Um Lugar*. Segundo os alunos, a iniciativa de promover apresentações que envolvem todas as turmas em um local externo, adequado aos aspectos de acústica, espaço, iluminação, entre outros, promove grande incentivo: “Enriqueceu nosso conhecimento porque foi uma prática. Conhecemos uma acústica de um teatro e particularmente foi diferente pra mim por que na prática (ao vivo) a história é outra. Espero que isso se repita mais vezes” (Aluno 4).

A iniciativa é considerada por alguns como uma forma de contextualizar com eficácia os conteúdos teóricos com os práticos, dinamizar a aula e auxiliar no desenvolvimento de habilidades adequadas para a profissionalização musical: “Toda avaliação pública e audição enriquecem até mesmo o meu modo de ver” (Aluno 5).

Muitos já profissionais, acostumados com apresentações, declararam ser uma “experiência nova”, diferente de sua prática por abordar aspectos diferenciados como a escolha e seleção do repertório, figurino, entre outros, além de proporcionar o “contato com o público” (Aluno 6): “eu particularmente vivo da música, então não foi nenhuma surpresa subir ao palco, porém, cantar em um grupo de coral sim” (Aluno 2). Experiências diferentes já apontadas por Lacorte e Galvão (2007, p. 34): “percebe-se então que o caminho percorrido por músicos populares, desde o início da aprendizagem até a profissionalização, é repleto de vivências musicais fora do ambiente acadêmico”.

Todavia, as atividades que tiveram maior índice de respostas com o conceito B (bom), demonstram que deve ser revista os critérios de elaboração e o acompanhamento pedagógico de atividades a serem realizadas em grupo como a execução de tarefas a serem respondidas por escrito, formação de grupos vocais e audição de quartetos. De acordo com alguns alunos, estas atividades necessitam de colaboração, participação e esforço individual:

“Atividades que depende de outros nem sempre é bom. Tem gente que falta, não se dedica e acaba te prejudicando” (Aluno 7).

Entretanto, há opiniões contraditórias sobre a participação e entrosamento do grupo nas apresentações realizadas: “o trabalho que realizamos em equipe favoreceu a troca e observação de experiências que ajudou nosso desenvolvimento musical” (Aluno 5); “foi visível a motivação, empenho e animação de todos” (Aluno 8); “serviu de experiência para que tivéssemos contato com o público e também com outras pessoas, quando digo isto falo dos alunos de outras salas” (Aluno 9).

Outra atividade que merece atenção é a de criação e improvisação por alcançar maior índice de respostas preenchidas com “a melhorar”. Esta foi considerada por alguns como insuficiente para o desenvolvimento destas habilidades por serem pouco exploradas em aula. Este julgamento pode ter sido influenciado por uma abordagem pedagógica pontual, isolada e descontextualizada com outros momentos da aula, como na execução do repertório desenvolvido.

- Critérios

Tabela 4 – Avaliação dos critérios avaliativos

Conceito	E (excelente)	B (bom)	AM (a melhorar)	R (ruim)	D (desnecessário)	SR (sem resposta)
Participação nas atividades	17	16	3	-	-	-
Desenvolvimento vocal	20	16	-	-	-	-
Desenvolvimento de “atitude coralista” ²⁰	19	11	6	-	-	-
Desenvolvimento de habilidades musicais ²¹	16	12	8	-	-	-

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

²⁰ Afinação, percepção auditiva, conhecimentos musicais, improvisação, ritmo, musicalidade, entre outros;

²¹ Assuidade, freqüência, participação, hábitos saudáveis para a voz, dentre outros.

Através da análise das respostas preenchidas, em sua maioria, com o conceito E (excelente), nota-se que os parâmetros determinados como critérios avaliativos são bem aceitos entre os alunos. Todavia, o critério referente ao desenvolvimento de habilidades musicais apresenta um percentual inferior aos outros, ao conter oito considerações de alunos preenchidos com o conceito AM (a melhorar). É possível que a avaliação deste critério possa estar associada à avaliação dos instrumentos avaliativos, sobretudo criação e improvisação, que, segundo os alunos, foi desenvolvido em pequena quantidade.

- Sobre seu desenvolvimento:

Tabela 5 – Avaliação do autodesenvolvimento

Conceito	E (excelente)	B (bom)	AM (a melhorar)	R (ruim)	D (desnecessário)	SR (sem resposta)
Desenvolvimento vocal	5	17	14	-	-	-
Habilidades musicais desenvolvidas	4	20	12	-	-	-
Atitude coralista	2	22	12	-	-	-

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

O rigor dos depoimentos, muitas vezes contrários à postura em classe, em algumas circunstâncias ao demonstrar um possível descomprometimento, transpareceu a consciência dos alunos acerca dos procedimentos necessários para o próprio desenvolvimento. Este senso crítico aponta para a compreensão do tempo e dedicação favoráveis para o desenvolvimento vocal. Desta forma, o desenvolvimento de algumas habilidades foi considerado insatisfatório, sujeito a aperfeiçoamento, razão pela qual a grande maioria respondeu assinalando com o conceito B (bom).

Muitos consideraram que o desenvolvimento vocal foi o menos desenvolvido, ao associar este parecer à pouca prática vocal, apesar da experiência como instrumentistas: “Nunca cantei em minha vida, ainda tenho que ralar muito” (Aluno 4). Enquanto que outros apontaram para a falta de estudos extraclasse: “Não me dediquei o suficiente, faltou estudo e

determinação” (Aluno 10). Entretanto, nota-se a consciência em relação a outras habilidades desenvolvidas de forma regular: “Minha percepção melhorou” (Aluno 11).

4.1.2 Questões semi-estruturadas (2ª parte)

A escolha do caráter das questões (semiestruturadas) promoveu a coleta de informações mais detalhadas acerca das atividades aplicadas, possibilitando conhecer e avaliar opiniões diversas.

- Você considera que se desenvolveu vocalmente de forma satisfatória este ano? Por quê?

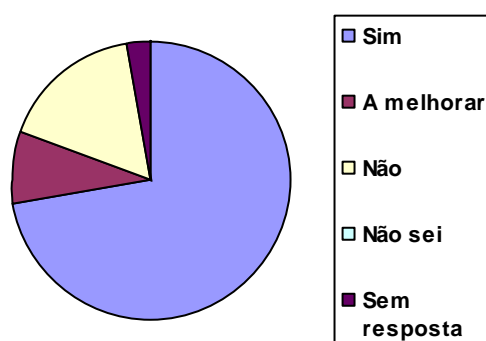


Gráfico 1 – Desenvolvimento vocal

Conforme representação no Gráfico 1, a grande maioria dos alunos afirma ter se desenvolvido satisfatoriamente. Este desenvolvimento é percebido por alguns por meio da formação de competências para a profissionalização musical: “Sim! Porque aprendi a dividir, saber ouvir e definir a voz de um baixo dos contraltos, soprano e etc. Isso foi muito bom pra mim, pois eu faço alguns trabalhos cantando e gostei de aprender algumas técnicas” (Aluno 12). Muitos destacam a importância deste desenvolvimento mediante a falta de experiência da prática vocal, sobretudo em grupo: “Sim, em minha opinião melhorou e também porque antes

das aulas de coral eu não cantava nada” (Aluno 8); “Com certeza. Porque eu nunca cantei em minha vida não sabia nada sobre canto e consegui abrir um pouco os ouvidos” (Aluno 13).

Todavia, há a consciência em relação ao processo gradativo do desenvolvimento vocal. Alguns apontam para a necessidade do desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades musicais próprias para a prática vocal por meio do conceito a melhorar: “Sim, me identifiquei como baixo e aprendi algumas técnicas. Porém, acho que devo melhorar” (Aluno 14); “Sim, porque deu para melhorar bastante a afinação, mas preciso ainda de treinamento vocal” (Aluno 5); “Desenvolvi, mas de forma a melhorar, pois nunca tinha cantado antes” (Aluno 15).

As respostas analisadas, que se direcionaram para a falta do desenvolvimento vocal, justificaram-se na falta de comprometimento e dedicação para com a disciplina: “Talvez tivesse me desenvolvido um pouco mais se tivesse estudado. O estudo do coral em casa não me convenceu nem a mim, quanto mais à professora” (Aluno 16). Complementando a pergunta, ao justificar o seu desenvolvimento, os alunos citam outras habilidades promovidas como a aquisição de conhecimentos de técnica, do instrumento voz, fisiologia, classificação vocal, apoio respiratório, afinação, postura, entre outros: “Sim, por que agora principalmente eu sei qual o meu naipe, qual a melhor extensão pra mim e o que eu posso fazer de melhor” (Aluno 17); “Sim, porque melhorei a minha afinação, respiração e progressão de voz” (Aluno 11).

Apesar do equilíbrio entre as habilidades citadas, como afinação, técnica, projeção e extensão vocal e prática em grupo, nota-se que a habilidade mais citada se refere à percepção musical, opondo-se às habilidades para profissionalização musical, formação de repertório, apoio respiratório e outras em menor proporção, conforme representação no Gráfico 2:

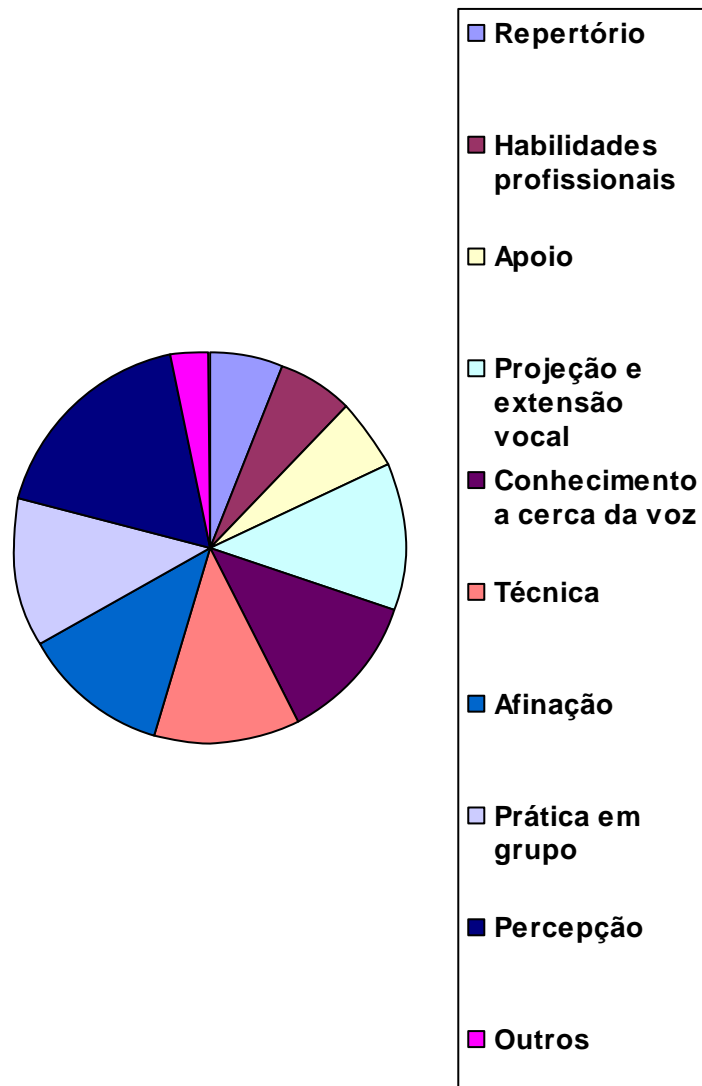


Gráfico 2 – Desenvolvimento de habilidades musicais

- Sua professora, apesar de lecionar aula coletiva, percebeu seu rendimento?

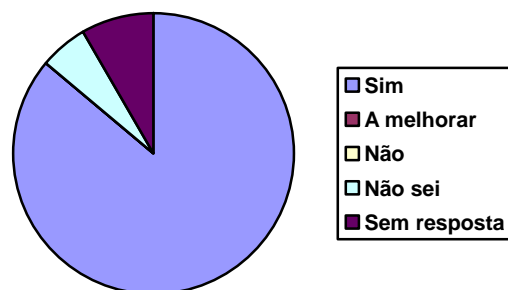


Gráfico 3 – Auto-avaliação do rendimento escolar

A grande maioria considerou que o desenvolvimento individual foi verificado de forma eficaz conforme o Gráfico 3.

Segundo comentários, algumas atitudes docentes demonstraram este procedimento. A aproximação física em direção a cada aluno, comentários direcionados aos alunos, ao reforçar, sobretudo os aspectos positivos como qualidades e facilidades de aprendizagem, observação e atenção ao comportamento e execução vocal de cada um, preocupação com o individual e coletivo, percepção auditiva em relação à afinação e qualidade sonora foram destacados em algumas respostas: “Sim, pois é muito boa observadora além de ter ótimas qualidades auditivas musicais” (Aluno 18); “Acredito que sim, lembro dela ter mencionado no fim de cada unidade sobre nossa evolução” (Aluno 19).

Outros destacaram o direcionamento da aula para as características da turma: “Sim, inclusive colocando no repertório músicas que se encaixam na extensão vocal” (Aluno 20); “Sim! Percebeu tanto que, quando eu não cantava, ela sentia falta da minha voz no grupo” (Aluno 1).

- O que você pode dizer acerca da apresentação *Canto do Povo de Um Lugar*?

O fato do Projeto *Canto do Povo de Um Lugar* ser a última atividade aplicada trouxe algumas vantagens notadas pelos alunos, transformando-se na atividade avaliativa mais apreciada, conforme demonstrado no Gráfico 4:



Gráfico 4 – Avaliação do Projeto *Canto do Povo de Um Lugar*

Alguns aspectos foram cuidadosamente planejados, ao intensificar acertos e evitar erros anteriores, sendo citados em grande percentual, como a organização e local escolhido para a apresentação: “Achei maravilhosa a escolha do repertório e também do lugar onde

aconteceu a apresentação, o cenário muito lindo, parabéns” (Aluno 21). Seguidos da seleção do repertório e a utilização do corpo em cena.

Destacam-se também o entrosamento e a interação alcançados no final de um período de trabalho: “Foi melhor do que eu esperava. Gostei bastante, pois o coral estava mais maduro” (Aluno 22). Esta interação estreitou as relações entre os envolvidos: “Adorei, percebi a interação e amizade professor x aluno” (Aluno 10); além de promover uma atitude performática mais confiante: “Maravilhosa! Os alunos estavam confiantes e a vontade” (Aluno 23); por meio de uma proposta de apresentação atrativa para público e participantes: “Olha! Eu particularmente gosto de tudo que venha a melhorar meu desempenho e seja inovador, em grupo ou individual. Gostei muito, pois foi novidade pra mim” (Aluno 13).

Outro aspecto positivo citado foi o amadurecimento e desenvolvimento dos alunos percebidos pelos mesmos. O encontro entre as disciplinas Canto Coral e Expressão Cênica também foi responsável por este desempenho, pois possibilitou o aluno a romper com a timidez, ao transformar a sua postura e atitude na *performance* musical através da conscientização e utilização da relação corpo-voz, contribuindo de forma positiva na profissionalização musical: “Achei interessante me apresentar num ambiente tão inspirador e belo. Adorei o desempenho de todas as turmas e o meu em especial” (Aluno 24); “Que essa experiência de coral, me fez ter maior percepção, também para a improvisação. E foi bonito lá” (Aluno 25).

Todavia, alguns aspectos foram considerados passíveis de aperfeiçoamento. Os alunos sentiram falta do acompanhamento e presença do corpo administrativo e docente da escola: “Achei muito boa só gostaria de chamar a atenção dos professores que não participaram dessa atividade mim deixou muito triste, pois se dedicamos muito para tal. Peço desculpas se estou sendo sincero, mas acho que deveriam prestigiar um trabalho desenvolvido pelos alunos junto com a professora Simone” (Aluno 27). Outros consideraram arriscada a

participação de muitas pessoas em uma atividade: “Muito bom, apesar da quantidade de participantes no final deu tudo certo” (Aluno 6).

A promoção de uma maior divulgação para atingir um público mais numeroso também foi citada: “Foi uma ótima apresentação, achei pouco público, mas o espaço foi muito bom com uma acústica maravilhosa e foi perceptível toda a integração das pessoas” (Aluno 19); e adição de instrumentos percussivos aos arranjos das peças executadas foi sugerida: “Foi muito boa, mas se tivesse instrumentos de percussão acompanhando seria melhor ainda” (Aluno 26).

4.2 REGISTRO VIDEOGRÁFICO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS

Nas imagens registradas, o objeto de análise principal foi a eficácia das atividades aplicadas como instrumento de avaliação do desenvolvimento individualizado dos alunos. Outros elementos periféricos foram analisados como o desenvolvimento dos alunos, a postura adotada pela professora/pesquisadora e a proposta de ensino desenvolvida por interferirem no processo avaliativo.

O comportamento natural e espontâneo, por parte dos alunos, foi devido a dois fatores: aproximação da turma com os “filmadores colegas”, alunos de turmas diferentes das utilizadas para as gravações, o hábito da realização, por parte de alguns alunos, de registro em áudio de momentos da aula, sobretudo, na execução do repertório. Todavia, diferente dos alunos, na função de professora e também pesquisadora, sentimentos de apreensão e temor se fizeram presentes ao iniciar a observação das filmagens, em virtude da atuação docente ser avaliada por outros. Entretanto, estes sentimentos foram superados no decorrer do processo da realização do registro que serviu de instrumento a ser analisado pelos especialistas e à observação participante da professora/pesquisadora, conforme relato a seguir:

4.4 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESPECIALISTAS

Pessoas com experiência enquanto regentes foram convidadas a participar como juízes independentes, contribuindo com a sua opinião acerca dos instrumentos de verificação do desenvolvimento dos alunos. Os critérios para a escolha destes participantes foi a especificidade de cada um na área de regência coral para melhor contribuir na avaliação das atividades elaboradas em caráter variado, contemplando os parâmetros musicais estabelecidos pelo Modelo C.(L).A.(S).P. de Swanwick: técnica, execução, composição, literatura e apreciação musical. Desta forma, colaboraram regentes com domínio em: criação musical, aspectos fisiológicos vocais, coro juvenil, Teoria de Swanwick aplicada na avaliação performática de coros escolares e na visão contemporânea da atividade coral.

A contribuição dos especialistas acrescentou na análise dos dados um olhar atento e cuidadoso acerca das finalidades da elaboração e aplicação dos instrumentos avaliativos. Desta forma, os itens por eles avaliados foram referentes ao alcance dos objetivos propostos em cada atividade musical e às habilidades que se pretendiam desenvolver conforme os critérios estabelecidos.

Analisar o parecer destes cinco regentes, realizado em caráter quantitativo, entre os meses de março a julho de 2009, oportunizou reflexões acerca de toda a realização da pesquisa, além da filosofia de educação e postura docente adotadas. Verificaram-se muitos acertos, mas também alguns equívocos e situações a serem melhoradas e aperfeiçoadas, conforme as observações a seguir.

Para favorecer a análise das respostas, as habilidades foram reorganizadas e agrupadas nas tabelas abaixo, alterando a estrutura original do questionário apresentado no Apêndice C, na pág. 116. Cada lacuna, contendo os respectivos conceitos utilizados na avaliação, foi preenchida com a quantidade dos especialistas, conforme a sua escolha:

Tabela 6 – Habilidades musicais atingidas

Habilidades	5 Atingiu objetivo	4 Bem desenvolvi- do	3 Razoável	2 Pouco desenvolvi- do	1 Não foi desenvolvido
Criação e improvisação	5	-	-	-	-
Associação e contextualização da prática com conceitos teóricos	4	1	-	-	-
Percepção auditiva e visual	4	1	-	-	-

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

O mercado musical atual exige o desenvolvimento de habilidades musicais diferenciadas (criação, improviso, contextualização de conhecimentos práticos e teóricos, percepção visual e auditiva, entre outros). Em relação ao desenvolvimento dessas habilidades musicais diferenciadas, as respostas deste bloco apontam para o alcance das mesmas de forma satisfatória. As atividades que envolveram criação e improvisação foram consideradas produtivas e eficientes, assim como a associação e contextualização da prática com conceitos teóricos e a percepção auditiva e visual.

Tabela 7 – Habilidades musicais bem desenvolvidas

Habilidades	5 Atingiu objetivo	4 Bem desenvolvi- do	3 Razoável	2 Pouco desenvolvi- do	1 Não foi desenvolvido
Leitura e domínio de signos musicais	-	4	1	-	-

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

No período do registro videográfico a leitura musical foi pouco abordada, sendo posteriormente desenvolvida com maior intensidade. A execução apenas por meio da leitura poderia inibir a preocupação inicial de fazer música o mais fluente possível. Razão pela qual foi considerada bem desenvolvida, mas necessitando de um maior aprofundamento, sendo apontada por um dos especialistas, como uma atividade desenvolvida de forma razoável.

Tabela 8 – Habilidades musicais desenvolvidas

Habilidades	5 Atingiu objetivo	4 Bem desenvolvi- do	3 Razoável	2 Pouco desenvolvido	1 Não foi desenvolvido
Atitude, envolvimento e responsabilidade em apresentações	3	2	-	-	-
Articulação dos saberes prévios com os adquiridos	3	2	-	-	-
Verificação da compreensão e entendimento do conteúdo	3	2	-	-	-
Análise, exposição e verbalização de ideias referentes ao conteúdo	3	1	1	-	-
Interação com colegas	3	1	-	1	-
Autoavaliação do desenvolvimento vocal	3	-	2	-	-
Desenvoltura na execução das atividades e em apresentações	3	-	2	-	-

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

De acordo com as respostas, estas habilidades obtiveram um bom desenvolvimento. Os alunos, nos conteúdos desenvolvidos, relacionaram conteúdos teóricos com práticos e vice-versa, facilitando a verbalização, análise e construção de conhecimentos. Entretanto, há a necessidade de aperfeiçoamento nas atividades aplicadas em relação aos procedimentos adotados para o desenvolvimento e incorporação de habilidades na postura adotada pelos alunos, como a desenvoltura na execução de atividades e apresentações, a interação no relacionamento com colegas e a autoavaliação do desenvolvimento vocal.

A interação requer uma atenção especial em se tratando de uma habilidade referente ao convívio social. A profissionalização exige iniciativas a serem adaptadas a equipes e grupos. Por exemplo, um cantor depende da ação de outras pessoas para fazer música: instrumentistas, produtores, técnico de gravação, publicitário, sonoplasta, entre outros.

Tabela 9 – Habilidades musicais desenvolvidas relativamente

Habilidades	5 Atingiu objetivo	4 Bem desenvolvido	3 Razoável	2 Pouco desenvolvido	1 Não foi desenvolvido
Apoio Respiratório	2	2	-	1	-
Desenvolvimento da propriocepção	2	2	1	-	-
Participação nas atividades	2	2	1	-	-
Aquisição de vocabulário específico de música	2	3	-	-	-
Técnica vocal	2	1	1	1	-

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

Neste bloco, as habilidades listadas apresentam um resultado dividido entre o bom desenvolvimento e o alcance ao objetivo. Há até considerações em proporções menores de pouco e razoável desenvolvimentos. Todavia, na avaliação destes itens, o mais fragilizado se refere à técnica vocal.

Tabela 10 – Habilidades musicais desenvolvidas razoavelmente

Habilidades	5 Atingiu objetivo	4 Bem desenvolvido	3 Razoável	2 Pouco desenvolvido	1 Não foi desenvolvido
Aquisição de saberes para profissionalização musical	1	2	1	1	-
Manipulação e controle vocal	1	1	3	-	-
Timbragem/afinação com outras vozes	1	2	2	-	-

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

Nas atividades aplicadas, segundo opinião de alguns especialistas, desenvolveram-se razoavelmente os saberes para a profissionalização musical, manipulação vocal e a timbragem/afinação com outras vozes, sinalizando para a necessidade de uma reflexão e reelaboração.

Os dois últimos itens estão estreitamente associados à técnica vocal, considerada por especialistas, segundo análise anterior, uma habilidade que não foi atingida nas atividades aplicadas. É possível que a aplicação dos conteúdos concentrou-se no repertório a ser desenvolvido. Em se tratando de alunos com pouca prática vocal, poderia ter maior foco na experimentação, manipulação, controle vocal e apoio respiratório, fatores básicos para a prática vocal, dando suporte para o desenvolvimento da técnica vocal, sem comprometer o fator motivação que também poderá ser atingido por meio do repertório.

4.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Durante a observação do processo de aplicação dos instrumentos avaliativos, foi utilizado um diário de campo para registro das reflexões geradas por estas observações. Diferente dos outros sujeitos participantes do processo avaliativo da pesquisa, alunos e juízes, a observação, realizada durante toda a pesquisa pela professora/pesquisadora, foi atuante e participativa.

Os registros possibilitaram o redirecionamento dos procedimentos de aplicação de algumas atividades, aperfeiçoamento das instruções e linguagens adotadas com os alunos, bem como a avaliação da docência, conteúdos e repertórios utilizados. Entretanto, acompanhar a realização deste registro, verificando as imagens gravadas, contribuiu positivamente para o aperfeiçoamento desta atuação e a sua inserção em um conjunto de elementos mais extenso. A formação de um comportamento próprio ao ato de pesquisar, desenvolvendo uma análise crítica, foi resultante deste processo.

A postura docente, que era o foco das observações iniciais, foi substituída por um conjunto de eventos amplos em que se permitiu analisar com uma visão globalizada os instrumentos avaliativos, dando lugar a uma “escuta sensível”, denominação utilizada por Silva e Neto (2009, p.1): temos de ter cuidado em não deixar que idéias pré-formuladas nos

deixem cegos em relação a novos fatos, que porventura possam surgir e serem importantes para a pesquisa. No campo devemos exercitar o que se chama de “escuta sensível”.

As anotações analisaram as atividades aplicadas conforme a descrição abaixo:

1) Autoavaliação
Enxergar-se no espelho criou a oportunidade de verificação da postura, tensões musculares, articulação, abertura de boca e principalmente a realização da respiração diafragmática corrigindo aspectos que dificultam a sua execução como a elevação de ombros e não ativação dos músculos abdominais. Isso facilitou o desenvolvimento da propriocepção.

Quadro 27 – Auto-avaliação da respiração 2
Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

2) Verificação por duplas
Verificar o processo da respiração diafragmática do colega proporcionou a reflexão e autoanálise da realização da respiração. Verbalizar a avaliação desta respiração executada pelo colega ajudou a verificar e compreender o processo respiratório bem como a utilizar terminologia específica.

Quadro 28 – Avaliação por pares 2
Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

3) Verificação individual
A realização dos vocalizes de forma individual facilitou a verificação do desenvolvimento de cada aluno. Ao notar alunos com problemas na execução vocal voltava-se a ele ou colegas próximos, para a repetição sem chamar-lhe a atenção evitando o constrangimento, para verificar as possíveis razões para tal fato. Entretanto, alguns aspectos como a manipulação da voz, colocação, afinação, entre outros, poderiam ter sido mais explorados, contribuindo para o desenvolvimento da técnica vocal. Outro dado negativo a ser notado, por ser uma atividade realizada no início das aulas, é a oscilação nos aspectos de frequência e de pontualidade dos alunos. É possível que este hábito esteja associado a compromisso profissional de alguns e a organização administrativa da Instituição através da mudança constante de horários e a falta de pontualidade em sua programação.

Quadro 29 – Avaliação dos alunos 2
Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

4) Improviso vocal
Para a realização utilizou-se o refrão da música a ser ensinada: Derramaro Gai ²² de Luiz Gonzaga. Servindo como uma forma de desenvolvimento da habilidade de criação, através da exploração da voz e percepção da estrutura musical (períodos e fraseados), percebe-se total entrosamento e liberdade dos alunos para a sua realização. As criações obtidas nesta atividade poderiam ter sido utilizadas nas peças do repertório desenvolvido.

Quadro 30 – Improvisação vocal 2
Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

²² Música inclusa no repertório do Projeto *Tributo a Luiz Gonzaga*.

5) Improviso rítmico

Apesar da exploração de diferentes timbres por parte de alguns alunos, o objetivo da atividade foi a criação musical por meio de células rítmicas. Todavia, a contagem de tempos pela professora/pesquisadora tornou-se desnecessária. Sua exclusão oportunizaria maior chance aos alunos de perceberem e desenvolverem prontidão para a execução do improviso respeitando o pulso e os fraseados. Nota-se a execução de células rítmicas com a utilização de síncofes e acentos próprios da música brasileira possivelmente influenciado pelo repertório desenvolvido no Tributo a Luiz Gonzaga.

Quadro 31 – Improvisação rítmica 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

6) Uso de outros acordes

Apesar da preocupação de verificar a execução individualizada por meio da realização do aquecimento vocal, o conteúdo do mesmo foi negligenciado. Na sua maioria, percebe-se a utilização de acordes maiores em movimento ascendente, desconsiderando em alguns momentos o repertório a ser desenvolvido e o contexto musical em que os alunos estão inseridos, imersos de gêneros e estilos variados da música popular brasileira, além do uso excessivo do piano. Esta atividade foi uma tentativa de fuga a este modelo de aquecimento. Utilizou-se um movimento harmônico para exigir uma maior atenção auditiva, identificando, através da execução em pequenos grupos, o grau da percepção auditiva, afinação e execução por meio do padrão rítmico de baião.

Quadro 32 – Apreciação de acordes 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

7) Apreciação de vozes

Observar, analisar, identificar, comparar e verbalizar sobre os timbres das vozes ouvidas desenvolveu a habilidade de apreciação auditiva mais refinada além de conscientizar quanto à variedade timbrística entre vozes, oportunizando a construção de conceitos referentes a timbre e extensão vocal. Se não houvesse a presença excessiva e desnecessária do piano, a percepção e execução poderiam ter sido favorecidas na promoção de um maior desenvolvimento.
--

Quadro 33 – Apreciação de vozes 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

8) Apreciação do posicionamento

Mais uma forma de desenvolver a propriocepção e a relação com a acústica por meio do posicionamento dos alunos. Outros aspectos foram objetos de desenvolvimento como a responsabilidade, o significado em pertencer a um grupo e a importância de cada membro. O acompanhamento instrumental foi desnecessário nesta atividade.
--

Quadro 34 – Apreciação da acústica 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

9) Aprendendo o repertório (por imitação)

Após definir a execução da peça Asa Branca a três vozes (vozes femininas, baixos e tenores), foram apresentadas as três linhas melódicas correspondentes a cada voz identificadas pelos alunos. Esta atividade teve como objetivo introduzir a música a ser ensinada, além de avaliar a compreensão acerca da distribuição da linha melódica
--

entre os naipes, extensão vocal, conceitos de tonalidade e identificação de tom por meio da promoção de uma discussão com alunos. Entretanto, verificou-se uma participação inexpressiva em relação à quantidade de alunos na discussão.

Quadro 35 – Aprendendo o repertório por imitação 2

10) Improviso sobre o repertório (orientação, conceito de pulso e compasso, execução)

Faz parte da avaliação do professor estar atento às dúvidas, discussões e o que mais surgir no decorrer da aula, mesmo que fuja ao planejado. Ao propor a realização do improviso sobre a peça desenvolvida, algumas dúvidas foram apontadas direcionando para o conceito de pulso e compasso, além de propor uma experimentação e manipulação do instrumento voz. A mediação oportunizou a participação de colegas para a construção de conceitos e especulação de vários aspectos acerca da peça trabalhada principalmente em se tratando de uma abordagem por imitação na qual muitas informações da peça, referentes ao registro escrito, não tinham sido exploradas. A execução do improviso por naipes possibilita trabalhar as linhas dos naipes simultaneamente (evita-se um naipe ficar ocioso a espera do momento de sua execução) além de desenvolver a habilidade vocal de “abrir vozes”.

Quadro 36 – Improvisação sobre linha melódica dada 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

11) Regência

Propor aos alunos a experimentação da dinâmica foi um convite para uma execução musical “mais fluente”, além do acesso à linguagem gestual utilizada na regência após trabalhar com conceito de pulso e compasso. A prontidão para este gestual também foi testada com a regência de um aluno voluntário. O mais importante na participação do aluno não foi o gestual padronizado da regência, mas a verificação da exploração de dinâmicas, compreensão formal e manipulativa musical e a interação do grupo.

Quadro 37 – Experimentação de dinâmica pelo gestual 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

12) Introdução à partitura (associação)

A prática por imitação foi adotada paralela à leitura de partituras específicas para canto coral por várias razões: estratégia utilizada por eles em sua aprendizagem informal, forma de aperfeiçoar a audição tão valorizada pelo músico popular, incentivo à sua escrita como forma de registro, fazer música fluentemente e manipular o instrumento voz. Paralelo ao desenvolvimento do repertório com partitura, procurou-se desenvolver a prática por imitação associada com o registro vocal, analisando diversos símbolos musicais: claves, figuras rítmicas, desenhos melódicos, compasso, armadura de clave, entre outros. A discussão foi direcionada para determinados alunos como forma de oportunizar maior participação dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 38 – Introdução a partitura 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

13) Analisando a partitura

A análise das partituras possibilitou maior familiarização com este recurso além de favorecer o domínio da leitura e a compreensão de sua função associando símbolos musicais com a prática vocal. Perguntas direcionadas na mediação foram um meio de

<p>verificar a compreensão de determinados alunos, oportunizando a participação de todos.</p>

Quadro 39 – Desenvolvimento da partitura 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

<p>14) Comparando o arranjo com o original</p>
--

<p>Comparar o repertório desenvolvido com a gravação da versão original foi um meio de promover discussão e construção do conceito de arranjo musical. No canto coral, além de inúmeros processos cognitivos, diversos desafios de ordem fisiológica são apresentados, tais como timbre, extensão, tessituras, distribuição do tipo de vozes entre os naipes do grupo, faixa etária, entre outros, influenciando na elaboração dos arranjos. Em se tratando desta realidade, fazem-se necessárias a adaptação e a elaboração de arranjos personalizados para o grupo, além de proporcionar suporte para a criação de arranjos entre os alunos.</p>
--

Quadro 40 – Conceituação de arranjo vocal 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

<p>15) Analisando vozes (grupo de vozes iguais)</p>

<p>Quando se faz necessário à execução de apenas um naipe é importante promover alguma tarefa a ser executada pelos outros. Neste caso, a observação realizada por naipes que não estavam executando a peça, além de atingir este objetivo, oportunizou a verificação do senso crítico e domínio de termos, vocabulário e conceitos acerca da prática vocal. Foi facilitada também a avaliação do naipe executante do trecho musical.</p>

Quadro 41 – Apreciação de naipes vocais 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

<p>16) Analisando vozes (grupo de vozes diferentes)</p>

<p>Com o intuito de desenvolver a autonomia e independência vocal dos diferentes naipes, foi proposta a formação de pequenos grupos (dentro do possível composto de naipes diferentes) para a execução da peça estudada em duas variantes. Na primeira variante, dispostos em pequenos grupos, todos executam a peça enquanto os outros ouvem e verificam aspectos musicais como equilíbrio entre as vozes, timbragem e segurança de participantes. Na segunda variante, todos os grupos executam simultaneamente mantendo a mesma formação. Através da atividade, verificou-se também a dedicação extraclasse dos alunos em relação ao estudo do repertório.</p>

Quadro 42 – Apreciação de naipes diferentes 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

<p>17) Registro da execução</p>

<p>Com o intuito do desenvolvimento da escrita e leitura musicais, para algumas das peças desenvolvidas por imitação, foi solicitado, parcial ou integral, o registro da linha melódica executada. Neste processo, o estudo da linha melódica, a associação com seu instrumento melódico e desenvolvimento da percepção auditiva também eram objetos a serem desenvolvidos. Como ponto de partida, buscou-se identificar tonalidade e intervalos iniciais. No registro eram dispensáveis fórmula de compasso e figuras rítmicas. Este procedimento permitiu a familiarização com a escrita musical, intensificando o entendimento como um recurso de documentação.</p>
--

Quadro 43 – Escrita musical 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

18) Atividade em grupo (execução e socialização)

A execução de atividades coletivamente promove a interação entre pares, apoiando-se nos conhecimentos uns dos outros, formulando questões para esclarecer as explicações, propondo caminhos que direcionem o grupo para seu objetivo. Para verificar o grau de compreensão e a participação dos alunos, fez-se necessária a mediação com cada grupo. A socialização da atividade a partir da verbalização dos alunos auxiliou a avaliação do entendimento dos conteúdos desenvolvidos e a utilização de vocabulários adequados.

Quadro 44 – Interação entre alunos 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

19) Arranjo para grupo vocal

O trabalho em grupo foi adotado para atingir os objetivos em promover no canto coral o desenvolvimento de habilidades como a liderança, a comunicação em grupo, a autonomia, desenvolvimento vocal, responsabilidade individual, colaboração e a criação coletiva de arranjo para o grupo. Estas habilidades também são apropriadas para a profissionalização musical. O envolvimento com a atividade, através da elaboração de arranjos vocais, promoveu a aproximação com a disciplina, com a música vocal e favoreceu o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho em equipe, prática vocal e criação musical, além de garantir a participação ativa de todos e a utilização de conhecimentos prévios integrados aos adquiridos.

Quadro 45 – Execução de arranjos vocais 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

20) Aula Pública

Anterior à apresentação externa do Tributo a Luiz Gonzaga, foi promovida a apresentação das turmas da disciplina canto coral, servindo como um ensaio aberto. Verifica-se na performance do grupo nervosismo e grande timidez e alguns aspectos a melhorar como a afinação e dinâmicas.

Quadro 46 – Apresentação Interna 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

21) Avaliação da aula pública

Os alunos fizeram a avaliação da aula pública, refletindo o desenvolvimento de cada um e os pontos a serem melhorados para a apresentação externa. A discussão é oportuna para a verificação de pontos de vistas, aquisição de conhecimentos, entre outros, por parte dos alunos.

Quadro 47 – Avaliação da apresentação interna 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

22) Apresentação externa: *Tributo a Luiz Gonzaga*

Apesar dos objetivos do Projeto em explorar a utilização de elementos cênicos, utilização de figurino característico, elementos de ligação entre as peças executadas e a interação com o público, verificou-se grande inibição, pouca utilização do corpo e saberes prévios dos alunos em cena, além do repertório executado com pouca segurança. Em virtude a este resultado, foram planejadas Oficinas de Expressão Cênica, tendo como culminância nova apresentação.

Quadro 48 – Projeto Tributo a Luiz Gonzaga 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

23) Oficinas de Expressão Cênica

A atividade interdisciplinar contou com a colaboração da professora de expressão cênica, por meio do desenvolvimento de oficinas nos horários das aulas. Ao aluno foi permitida a criação por meio do uso do corpo, voz, movimento, criação coletiva, entre outros, associados ao repertório estudado, promovendo uma maior participação no processo de ensino-aprendizagem, além de uma *performance* mais próxima à realidade da sala de aula: desinibição, segurança e alegria, entre outros. Em cada oficina havia um roteiro planejado, servindo de sistematização para o desenvolvimento da atividade. Algumas oficinas foram realizadas para mais de uma turma como forma de promoção da interação entre os alunos envolvidos.

Quadro 49 – Oficina interdisciplinar 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

24) Apresentação externa: Canto do Povo de Um Lugar

Esta apresentação foi resultado das oficinas de expressão cênica. Na gravação foram editados alguns trechos para possibilitar a compreensão da proposta elaborada havendo preocupação com a acústica, disposição física dos cantores, elementos cênicos utilizados, aproveitamento dos saberes musicais dos alunos e repertório. Para unir as peças do repertório, foi utilizada a canção tema da apresentação: Canto do povo de um lugar, de Caetano Veloso, ilustrando a relação desta linguagem nos quatro cantos do mundo sem momento para começar ou terminar. Notou-se grande desenvoltura dos participantes em coerência com o comportamento em sala de aula e a aplicação dos conteúdos desenvolvidos durante o ano letivo. O trabalho realizado com a professora em expressão cênica possibilitou à professora/pesquisadora uma maior abertura com o processo de criação dos alunos.

Quadro 50 – Projeto Canto do Povo de Um Lugar 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

4.5 TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

As atividades aplicadas objetivaram o desenvolvimento individualizado dos alunos, a partir da definição e verificação das habilidades a serem desenvolvidas.

Para facilitar a triangulação entre os dados coletados, ao sintetizar os resultados obtidos, foi empregada a mesma divisão de blocos utilizada na avaliação realizada pelos especialistas para analisar o desenvolvimento destas habilidades. Esta divisão se refere aos objetivos de cada atividade no alcance destas habilidades a serem desenvolvidas como forma de avaliar a eficácia de sua elaboração e aplicação. Entretanto, em relação ao modelo da tabela empregada, as notas referentes à avaliação foram excluídas e substituídas por uma análise descritiva:

Habilidades Musicais		
Criação e improvisação	Associação e contextualização da prática com conceitos teóricos	Percepção auditiva e visual

Quadro 51 - Habilidades musicais atingidas 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

Especialistas e alunos responderam positivamente em relação à compreensão e relação entre conteúdos teóricos com os práticos e vice-versa, articulando-os com saberes musicais desenvolvidos anteriores à experiência com a prática coral. Este procedimento foi comprovado na análise realizada das atividades aplicadas: comparando o arranjo com o original, aprendendo o repertório (por imitação) e improviso sobre o repertório (orientação, conceito de pulso e compasso, execução). Na discussão promovida em ambas as atividades, nota-se a articulação entre prática, teoria e saberes prévios.

Outra consideração de pareceres similares foi a consideração do desenvolvimento satisfatório da percepção auditiva e visual. Estes foram atingidos satisfatoriamente. Segundo os alunos, a percepção auditiva foi uma das habilidades mais desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Verifica-se, por meio da observação participante, o progresso e a complexidade gradativa do repertório trabalhado, confirmando o aperfeiçoamento da percepção auditiva durante as aulas. Das atividades com o propósito de atingir esta habilidade, destacam-se as apresentações, apreciação de posicionamento e regência.

Todavia, há uma contradição entre os resultados obtidos em relação às atividades relacionadas ao desenvolvimento da criação e improvisação musical. Todos os especialistas foram unânimes em considerar estas atividades realizadas com sucesso, enquanto que um índice significativo de alunos aponta para a necessidade de uma maior abordagem e exploração em sala destas habilidades.

De acordo com a observação, é provável que a visão destes alunos esteja associada ao inexistente aproveitamento deste material em outras experiências escolares, dando a impressão de ter sido pouco abordado. As produções resultantes das atividades de criação e

improvisação poderiam ter sido exploradas nos arranjos das peças do repertório do grupo por exemplo. Ou os arranjos produzidos em grupo, que articularam saberes prévios com os adquiridos, deveriam ser incluídos em apresentações externas.

Todavia, um dos objetivos da última atividade aplicada, o Projeto *Canto do Povo de Um Lugar*, foi justamente articular estas experiências de criação com o repertório desenvolvido, atingindo seu propósito conforme avaliação dos alunos.

Habilidades
Leitura e domínio de signos musicais

Quadro 52 - Habilidades musicais bem desenvolvidas 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

O desenvolvimento da leitura musical nas atividades aplicadas foi considerado por quatro especialistas bem desenvolvidas e por um com o conceito razoável. Este resultado sinaliza para a necessidade de uma reflexão sobre as atividades e procedimentos adotados.

Em relação aos alunos, nota-se que esta habilidade não foi citada em nenhum dos instrumentos utilizados. Fato este que possivelmente aponta para um desenvolvimento insignificante entre os mesmos. Ao observar as atividades correspondentes ao seu desenvolvimento, introdução à partitura (associação), analisando a partitura e registro da execução, verifica-se que, apesar das discussões bem produtivas, ao articular prática com teoria, o nível de dificuldade de leitura não condiz com o nível técnico do repertório estudado.

O procedimento adotado no Projeto *Canto do Povo de Um Lugar*, realizado na última unidade, em executar três das peças do repertório após o desenvolvimento da sua leitura, poderia ter sido empregado em todas as unidades com peças menores e menos complexas, ao favorecer o desenvolvimento da leitura e signos musicais, além de contribuir com a formação de uma atitude mais participativa e de maior iniciativa quanto aos hábitos de estudo extraclasse por parte dos alunos.

Habilidades Musicais						
Atitude, envolvimento e responsabilidade em apresentações	Articulação dos saberes prévios com os adquiridos	Verificação da compreensão e entendimento do conteúdo	Análise, exposição e verbalização de idéias referentes ao conteúdo	Interação com colegas	Auto-avaliação do desenvolvimento vocal	Desenvolvimento na execução das atividades e em apresentações

Quadro 53 - Habilidades musicais desenvolvidas

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

As habilidades listadas na tabela foram consideradas, na opinião de três especialistas, bem sucedidas por atingir o objetivo em desenvolver estas habilidades entre os alunos. Entretanto, os outros dois especialistas oscilaram entre os conceitos bem desenvolvido e pouco desenvolvido.

Há concordância deste parecer entre alunos e a observação participativa realizada. De acordo com as respostas, estas habilidades obtiveram um bom desenvolvimento. Entretanto, há a necessidade de aperfeiçoamento nas atividades aplicadas em relação aos procedimentos adotados para o desenvolvimento e incorporação de habilidades na postura adotada pelos alunos, como a desenvoltura na execução de atividades e apresentações, a interação no relacionamento com colegas e a autoavaliação do desenvolvimento vocal.

A interação requer uma atenção especial em se tratando de uma habilidade referente ao convívio social. A profissionalização exige iniciativas a serem adaptadas a equipes e grupos. Por exemplo, um cantor depende da ação de outras pessoas pra fazer música: instrumentistas, produtores, técnico de gravação, publicitário, sonoplasta, entre outros.

Neste sentido, alunos apontaram para a falta de responsabilidade dos colegas em atividades realizadas em grupo. As atividades arranjo para grupos vocais, audição de quartetos, verificação de quartetos poderiam ser mais aplicadas e mensuradas na avaliação dos alunos para exercitar a prática em grupo, reforçando a consideração dessas atividades por parte dos mesmos com um bom desenvolvimento ao longo do ano letivo.

A observação realizada dessas atividades considerou que a questão a ser trabalhada não se refere à interação e socialização entre alunos, mas sim à responsabilidade individualizada dos alunos que influenciará no seu convívio dentro do grupo. Os instrumentos necessitam desenvolver de forma mais eficaz esta responsabilidade individual.

As discussões promovidas em aula, por meio das atividades de verificação da compreensão e entendimento do conteúdo, análise, exposição e verbalização de ideias referentes ao conteúdo, favoreceram a construção de conhecimentos para a disciplina. A articulação de saberes prévios aos adquiridos, além destas discussões, foi reforçada através da promoção do Projeto *Canto do Povo de Um Lugar*, arranjos para grupo vocal, criação e improvisação e oficina de expressão cênica.

Habilidades				
Apoio Respiratório	Desenvolvimento da propriocepção	Participação nas atividades	Aquisição de vocabulário específico de música	Técnica vocal

Quadro 54 – Habilidades musicais desenvolvidas relativamente 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

Neste bloco, as habilidades listadas apresentam uma baixa na avaliação em comparação às habilidades anteriores. O apoio respiratório e o desenvolvimento da propriocepção são elementos considerados como o alicerce para a prática e técnica vocal.

Na opinião de alunos, especialistas e professora/pesquisadora, a técnica vocal foi desenvolvida razoavelmente nas atividades aplicadas. Os alunos consideram que a falta de prática vocal associada à falta de estudo foi a causa para este fato, enquanto que os especialistas, referentes à técnica vocal, assim como a manipulação e apoio respiratórios, consideraram a realização de um desenvolvimento de forma regular, necessitando de um acompanhamento pedagógico mais participativo.

Segundo a observação, a técnica vocal deveria atuar como o centro de todo o processo de desenvolvimento das habilidades, no sentido da conscientização da postura,

colocação de voz, relaxamento da mandíbula, entre outros, ao influenciar uma prática mais consciente e beneficiar a aquisição de vocabulários específicos musicais.

De acordo com Uszler (2000), a técnica deve estar relacionada ao improviso, agilidade e coordenação, ao aumentar o reconhecimento de padrões e gestos, auxiliar na exploração de diferentes sonoridades e desenvolver a capacidade para aprender novos ritmos e dinâmicas. Garcia (2008) considera que esta deve estar conectada a um contexto musical, ao transferir algum conhecimento aplicado ao repertório.

É possível que, em relação à prática vocal, transferiu-se o foco a ser dispensado em aspectos técnicos para o tratamento ao repertório. Procedimento contrário ao que Tourinho (1993, p. 9) defende quando afirma que “a seleção do repertório deverá associar justificativas estéticas e pedagógicas a um só tempo”. Orientações técnicas foram fornecidas, entretanto poderiam ter sido diluídas no desenvolvimento de todos os conteúdos empregados de maneira mais intensa.

Outra habilidade destacada é a referente à participação dos alunos. A princípio, a participação se limitou a respostas solicitadas na mediação da professora/pesquisadora. Este comportamento influenciou a postura dos alunos adotada em algumas apresentações, pouco participativa. Entretanto, por meio da observação no decorrer das aulas, este dado foi percebido a tempo para ser aperfeiçoado. Como recurso para o seu aprimoramento, foi elaborado o Projeto *Canto do Povo de Um Lugar* através da realização das oficinas de expressão cênicas. Estas foram responsáveis para a mudança deste quadro, ilustrado na postura adotada dos alunos na apresentação final.

O trabalho realizado em conjunto com a professora de Expressão Cênica, Clarice Contreiras, favoreceu esta participação mais ativa dos alunos, ao resgatar e valorizar os saberes prévios. A condução e postura adotadas pela professora oportunizaram a autoavaliação e reflexão da postura da professora/pesquisadora neste aspecto.

Habilidades		
Aquisição de saberes para profissionalização musical	Manipulação e controle vocal	Timbragem/ afinação com outras vozes

Quadro 55 – Habilidades musicais desenvolvidas razoavelmente 2

Fonte: BRAGA, pesquisa de campo, 2008.

No último bloco de habilidades a serem desenvolvidas nas atividades aplicadas, nota-se que foram as mais fragilizadas. O equilíbrio entre os conceitos utilizados pelos especialistas confirma a deficiência na elaboração destas atividades. As habilidades referentes à manipulação e timbragem entre vozes, tendo forte ligação com as habilidades referentes a técnica vocal, foram consideradas pouco desenvolvidas pelos juízes independentes, assim como as habilidades para a profissionalização musical necessárias para a sua utilização em caráter profissional. Alunos citam-nas em menor proporção, mas com maior consideração que os especialistas. Razão pela qual se torna oportuno questionar se os critérios utilizados e o contexto profissional para a consideração das habilidades profissionais são os mesmos adotados entre alunos e especialistas. Será que se referem ao mesmo mercado de trabalho?

Segundo os alunos, o desenvolvimento de habilidades foi útil em sua profissão, conforme depoimentos referentes ao auxílio profissional como “abrir vozes”, capacidade para fazer *backing* vocais, arranjos, melhorar percepção, maior conhecimento do instrumento voz, entre outros. De acordo com a observação participante, mecanismos úteis para esta profissionalização foram adotados como orientações para a escolha e organização de repertório, preparação física e psicológica, proposta para montagem de apresentação, elaboração de arranjos, atitude em cena, entre outros, sendo abordados tanto o desenvolvimento de habilidades musicais, como habilidades para administração da carreira artística.

5 CONCLUSÃO

“Um por todos ou todos por um”? é uma adaptação da célebre frase criada pelo escritor francês Alexandre Dumas: “Um por todos e todos por um”. A frase original, que faz parte da obra literária *Os Três Mosqueteiros*, traz consigo uma filosofia acerca da co-relação entre individualidade e coletividade. “Um por todos”, dita pelo personagem D. Artgnan, tem a intenção de destacar que o coletivo prevalece sobre o individual. Entretanto, o seu complemento “todos por um” lembra que o grupo é a soma dos indivíduos que se juntam para viver melhor.

A adaptação da frase, transformada em título interrogativo para esta pesquisa, é uma alusão com a questão da identidade, saberes dos alunos e a sua interferência em uma atividade coletiva. A interrogativa destaca a importância do abandono a procedimentos que generalizem o desenvolvimento dos alunos em processos avaliativos de atividades educacionais realizadas coletivamente. No canto coral, o resultado coletivo é determinante para assegurar a qualidade do grupo. Todavia, este resultado é a soma do esforço individual de cada participante, que deve ser respeitado e considerado no processo avaliativo.

A adoção de um procedimento avaliativo que considere a individualidade dos alunos confirma as considerações da literatura consultada, pois Green (2001) argumenta ser importante a valorização do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos prévios de cada indivíduo. Favorecer e privilegiar tais capacidades foram fundamentais para promover a habilidade de articular, construir e transferir conhecimentos musicais. Esta capacidade de construção e transferência do conhecimento foi resultado de um processo avaliativo que teve a função de diagnosticar o desenvolvimento individual, levar à ação, ao redirecionamento do trabalho pedagógico, à tomada de decisões, ao visar o aperfeiçoamento das situações de aprendizagem. Estes dados são confirmados por Luckesi (2005) e Méndez (2002) que

afirmam que o ato de avaliar deve assumir características democráticas, negociáveis e motivadoras, tendo a função de diagnosticar e permitir a tomada de decisões e intervenções.

Entretanto, para atingir esta função, é necessária a adoção de procedimentos avaliativos sistemáticos e condizentes ao contexto educacional ao qual está imerso. Ao cruzar os resultados obtidos e confrontar com os pressupostos teóricos utilizados, verificou-se que os procedimentos avaliativos adotados identificaram o desenvolvimento de cada aluno, tendo por base os objetivos, conteúdos e habilidades. Assim como outra disciplina escolar, a definição destes conteúdos, objetivos, habilidades e competências criaram ambiente favorável para a promoção do processo avaliativo. Segundo Luckesi (2005), a definição e seleção destes elementos devem ser planejadas, ao permitir a ampliação da capacidade de observação do professor para descrever a realidade a ser avaliada. De acordo com Méndez (2002), este planejamento é uma forma de coletar variadas informações para a avaliação.

Através das atividades musicais aplicadas, a verificação das individualidades dos alunos foi confirmada, conforme análise realizada pela professora/pesquisadora, especialistas e alunos. A diversidade destas atividades facilitou o acompanhamento do desenvolvimento individualizado nas aulas coletivas. Verificadas durante a sua aplicação, apresentaram um desenvolvimento gradativo ao facilitar o alcance do seu propósito. A meta era a promoção de uma participação ativa e mais intensificada por parte dos alunos e que fosse fiel, dentro do possível, ao contexto da sala de aula, ou que a sala de aula reproduzisse outros contextos. As atividades foram privilegiadas pela adoção de conteúdos que atenderam a diversas naturezas do desenvolvimento dos alunos, como capacidades atitudinais, conceituais e procedimentais, ao oportunizar uma formação musical profissional integral, sem fragmentação.

Em vista dos argumentos apresentados na presente pesquisa, pode-se verificar que os resultados alcançados trouxeram conquistas significativas tanto para a área de educação

musical, como para a escola, que serviu de campo empírico, e para o enriquecimento pessoal da professora/pesquisadora.

Para a área de educação musical, as contribuições dizem respeito às possibilidades e procedimentos avaliativos adotados, através das atividades aplicadas, em caráter sistemático e planejado. As abordagens metodológicas planejadas e intencionais promoveram alto grau de conhecimento quanto ao processo de aprendizagem do aluno, identificando dificuldades, habilidades musicais a serem desenvolvidas, uso da voz, dentre outros. A consideração das expectativas dos alunos tornou-se uma ferramenta eficaz para a motivação e participação ativa dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem. Esta ação encontra reforço nas argumentações de Boyle (1986) que aponta como passos iniciais para a promoção da avaliação a identificação do contexto institucional, do planejamento e das necessidades educacionais de alunos e educadores.

A outra contribuição é a apresentação de uma seleção de conteúdos para a disciplina Canto Coral, ao atender a uma concepção educativa integral que abrange capacidades cognitivas, motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social, responsáveis por uma formação profissional integral. Estes conteúdos, além do repertório a ser desenvolvido, abordaram desde conhecimentos acerca da voz, noções para a sua utilização, respeito a princípios fisiológicos e técnicos, a atividades que promoveram a análise, reflexão e discussão. A definição e organização deste conteúdo programático garantiram à atividade coral uma abordagem sistemática responsável por objetividade e clareza em sua realização.

Entretanto, ao contrastar com o parecer encontrado nos PCN's (1988) e na concepção de Coll (1986) acerca do tratamento equilibrado entre as diversas naturezas dos conteúdos, verificou-se, inicialmente, que o desenvolvimento entre os mesmos não foi realizado de forma equilibrada. No início, houve uma maior abordagem aos conteúdos

conceituais em detrimento aos outros, conforme considerações dos alunos e especialistas. Todavia, a observação participante das atividades realizadas posteriormente oportunizou a retomada aos conteúdos atitudinais e procedimentais, direcionados para o desenvolvimento homogêneo entre os mesmos nas atividades finais, em especial, no Projeto *Canto do Povo de Um Lugar*.

Este tratamento homogêneo e equilibrado entre os conteúdos foi facilitado pelo desenvolvimento de projetos em caráter interdisciplinar defendidos pela literatura consultada. Hernández (2005) destaca o desenvolvimento de Projetos de Trabalho para o alcance de uma educação integral, enquanto que Fazenda (2002) considera que a perspectiva interdisciplinar emerge da identificação, valorização dos conteúdos e dos conhecimentos construídos pelos alunos. Esta valorização foi um dos benefícios e contribuições para a escola que serviu de campo empírico. Estes benefícios, além desta valorização, através desta abordagem interdisciplinar, também dizem respeito aos procedimentos pedagógicos adotados em sala de aula.

Tais procedimentos, ao buscar atender e valorizar o perfil dos alunos do curso profissionalizante, por meio da seleção dos conteúdos, projetos desenvolvidos e apresentações realizadas, oportunizaram a construção e aperfeiçoamento de conhecimentos necessários para a profissionalização musical. A seleção e aplicação de procedimentos metodológicos que priorizem a articulação de conhecimentos prévios é defendida por Feichas (2008) como uma estratégia de aproveitamento dos saberes dos alunos e para sua inserção no contexto acadêmico. Desenvolvidos para atender o perfil dos alunos envolvidos, esses procedimentos poderão ser adaptados e utilizados por outras disciplinas do curso profissionalizante, podendo atingir os mesmos resultados como a aproximação da disciplina com as necessidades dos alunos, despertando a participação ativa dos mesmos. As atividades poderão ser readaptadas ou desenvolvidas em parcerias entre as disciplinas da matriz curricular.

A adoção de uma atitude de pesquisa no exercício docente contribuiu para uma melhor atuação pedagógica. Por outro lado, esta atuação viabilizou a realização da pesquisa, oferecendo informações necessárias para os avanços conquistados, permitindo concluir que pesquisar e ensinar são ações que poderão ser efetuadas conjuntamente, diminuindo a separação apontada por Conde (2003) entre a prática e a teoria. A prática docente fornece subsídios para a prática científica que retribui com maior sistematização no exercício docente. Desta forma, investigar, elaborar e aplicar os procedimentos adotados nesta pesquisa, oportunizaram análises, reflexões e tomadas de ação acerca da atividade coral e as suas possibilidades de desenvolvimento no contexto escolar profissionalizante, bem como na verificação do desempenho dos alunos.

Outra grande contribuição para a atuação docente foi a conscientização da importância de uma abordagem avaliativa planejada e sistemática. O que no início era um problema, referente ao processo avaliativo, tornou-se uma motivação para o planejamento, análise e consideração de todos os elementos inseridos neste processo. Compreender que avaliar pertence a um processo de ensino-aprendizagem, desmistificou os questionamentos em torno de sua realização, transformando-se em uma ação natural, espontânea e, na maioria das vezes, realizada processualmente. Ao investigar, analisar e refletir, a retomada de decisões e ações, em torno dos procedimentos pedagógicos e verificação do desenvolvimento dos alunos, era desenvolvida em um movimento cíclico ininterrupto.

Apesar das afirmações e conclusões desta pesquisa estarem voltadas para o contexto profissionalizante em música, sugere-se que este processo avaliativo possa ser adaptado em outras modalidades educacionais. Com a aprovação a Lei 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica como componente curricular, o canto coral torna-se uma possível opção para a inclusão da música no currículo. O seu caráter de custo baixo e acessibilidade em qualquer escola brasileira torna-se uma

ferramenta a ser considerada. Entretanto, é imprescindível uma formação docente consciente que possibilite a sua utilização e adaptação ao contexto a ser inserido. Razão pela qual é recomendável a realização de estudos posteriores para auxiliar nos procedimentos metodológicos a serem adotados, ao dar continuidade a pesquisas já realizadas, abordando os seguintes aspectos:

- 1) Procedimentos didáticos para o desenvolvimento da leitura musical;
- 2) Procedimentos didáticos a serem desenvolvidos em cursos de formação docente na modalidade de ensino à distância;
- 3) Repertório relacionado com o conteúdo a ser desenvolvido;
- 4) Currículo coral para a educação infantil e ensino fundamental.

A atividade coral deverá ser adaptada à realidade educacional através de ações planejadas, sistemáticas e objetivas, considerando aspectos avaliativos, de organização temporal quanto à duração da aula, clientela, prazos e datas do calendário escolar, bem como o processo do desenvolvimento de saberes musicais dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AIZPURUA, Pedro. **Teoria del conjunto coral**: nociones elementales de cultura coral. Madrid: Real Musical, 1981.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. PL 330/2006: perspectivas e limites na visão de oito educadores musicais. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM), 18., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador, 2008.
- ANDRADE, Margaret Amaral de. **Avaliação em execução musical**: estudo sobre critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BARTON, E. J.; ASCIONE, F. R. Direct observation. In: OLLENDICK, T. H.; HERSEN, M. **Child behavioral assessment**: principles and procedures. New York: Pergamon Press, 1984. p. 166-194.
- BASTIAN, Hans Güther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. **Em Pauta**, Porto Alegre, vol. 11, n 16/17, 2000.
- BERGE, Ivonne. **Viver o seu corpo**: por uma pedagogia do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BLOOM, B. S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BOGDA, R. C.; BIKLEN, S. K. Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BORDINI, Thereza Cristina. Uma postura interdisciplinar. Texto disponibilizado pela autora (circulação interna) para o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC/SP em 2004. Acesso em: 08 abr. 2009.
- BORGES, Gilberto André. Educação Musical significativa. Disponível em: <://WWW.musicaeducacao.mus.br/gilbertoborgeseducacaomusicalsignificatica.pdf.> Acesso em: 14 mar. 2009.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BOYLE, J. David. Measurement and Evaluation of Musical Experiences. New York: Schirmer Books, 1987.
- BRAGA, Simone M. Formação de grupos vocais: aprendizagem pela interação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo: SIMCAM. **Anais...** São Paulo, 2008.

BRAGA, Adriana; PEDERIVA, Patrícia. A consciência corporal no âmbito da relação “corpo-voz”. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 13., 2008, Salvador: ANPPOM. **Anais...** Salvador, 2008, p. 210-212. BRASIL. MEC. LDB 9394/96. Brasília, 2001.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Arte.

BROWN, Howard Mayer; Mc KINNON, James W. Performing Practice. In: SADIE, S. (Ed.). **The New Grove's: Dictionary of Music and Musicians**. London: Macmillan, 1980. pp. 370-393. Vol. 14.

BRUNER, J. **Going Beyond the Information Given**. New York: Norton, 1973.

CAVALARI, Thaís. **Consciência corporal na escola**. Campinas: Edunicamp, 2005.

CAVALIERI, Cecília. A natureza da performance instrumental e sua avaliação no vestibular em música. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus7/cecipag1.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, César. **Aprendizagem escola e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONDE, Cecília. Algumas reflexões para pensarmos nos cursos de Formação de Professores do Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO MÚSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2003. **Anais...** 2003.

CORREIA *et al.* Educação Musical através de Softwares: análise do GNU Solfège para o ensino regular. Disponível em: <http://conservatorio.ufpel.edu.br/revista/artigos_pdf/artigo05.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2009.

COSTA, Kristiane; LEO, Eliane. A relação entre improvisação e apreciação musical. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG – SEMPEM, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2006.

COSTA, Patricia. A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.19, 2009, p. 63-7.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. Thousand Oaks, CA.; Sage, 1998.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: ICBC, 2005.

- D'AGNOLUZZO, Elisa Amaral de Macedo Molli. Critérios e instrumentos avaliativos: reflexo de uma aprendizagem significativa. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1424.pdf?PHPSESSID=2009051510483174>>. Acesso em: 04 jun. 2009.
- DENZIN, Norman K.; LINCONL, Yvonna (Org.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA.; Sage, 1994.
- DIAS, Cláudia. Estudo de caso: idéias importantes e referências. Maio.2000. Disponível em: http://www.reocities.com/claudiaad/case_study.pdf. Acesso em: 10 out. 2008.
- DUARTE. Triangulação. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 03 maio 2009.
- FAZENDA, Ivani. O desafio metodológico de formar professores na interdisciplinaridade. Texto disponibilizado pela autora (circulação interna) para o GEPI em 2002.
- FEICHAS, Heloisa. As práticas da música popular na escola (Palestra). Brasil, 2008.
- _____. Palestra musica popular na educação musical. Disponível em: http://WWW.jacksonavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/palestra_-Heloisa-feichas.pdf. Acesso em: 20 maio 2009.
- FERNANDES, Ângelo Fernandes et al. O regente moderno e a construção da sonoridade coral: interpretação e técnica vocal. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.13, 2006, p. 63-7.
- FEUERSTEIN, R. A Experiência de Aprendizagem Mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. In: FÓRUM INTERNACIONAL PEI, 1., 2000, Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães. **Anais...** Salvador, 2000.
- FIGUEIREDO, Carlos Alberto et al. **Ensaio**: olhares sobre a música coral brasileira. Organização: Eduardo Lakschevitz. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A prática coral na formação musical: um estudo em cursos superiores de Licenciatura e Bacharelado em música. In: XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM). *Anais do XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação*. Rio de Janeiro, 2005.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. **Per Musi**, Belo Horizonte, v.1, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Ricardo Dourado et al. Critérios para elaboração de arranjos em aulas coletivas de violino. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004.

- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (Org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GARCIA, Cristiano. Cidadania e Proposta Pedagógica. Disponível em: <<http://www.guiarh.com.br/y47.htm>>. Acesso em: 04 fev. 2008.
- GARCIA, Eduardo. Anotações em aula. Salvador: UFBA, Fevereiro a Maio de 2008.
- GOODHUE, D. L. User evaluation of MIS success: What are we really measuring? Proceedings of the Hawaii International Conference on Systems Sciences, 4., 1992.
- GOOLSBY, Thomas W. Assessment in Instrumental Music. **MENC**, vol. 86, n.2, set. 1999. p. 31-35.
- GREEN, Lucy. **How popular musician learn: a way ahead for music education**. London: Ashgate Publishing Limited, 2001.
- GROSSI, Cristina. **Assessing musical listening: musical perspectives of tertiary students and contemporary Brazilian composers**. London: University of London, Institute of Education, 1999. (Unpublished PhD thesis).
- HALLAM, Susan. Approaches to practice of experts and novices. In: JORGENSEN, Herald; LEHMANN, Andreas C. (Ed.). **Does practice make perfect?** Oslo: [S.n.], 1997. p. 89-105.
- HARDER, Rejane; OLIVEIRA, Alda. Articulações pedagógicas em música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. **Revista Claves**, João Pessoa, n. 6, 2008, p. 1-14.
- HARTLEY, Jean F. Case studies in organizational research. In: CASSEL, Chaterine; SYMON, Gillian (Ed.). **Qualitative methods in organization research: a practical guide**. London: Sage, 1994.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOPPEN, N.; LAPOINTE, L.; MOREAU, E. Avaliação de artigos de pesquisa em sistemas de informação: proposta em guia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 21., 1997, Rio de Janeiro: ANPAD. **Anais Eletrônicos...** Rio de Janeiro, 1997.
- HYLTON, John B. **Comprehensive Choral Music Education**. New Jersey: Prentice-Hall, 1995.

- JOHNSON, Peter. Performance as experience: the problem of assessment criteria. **British Journal of Music Education**, Londres, v.16, n. 3, 1997, p. 271-282.
- JORITZ-NAKAGAWA, Jane. Spencer Kagan's Cooperative Learning Structures. Disponível em: <<http://www.jalt.org/pansig/PGL2/HTML/Nakagawa.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2007.
- KENSI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.
- KODALY, Zoltan. Preface to the Volume Musical Reading and Writing, 1954. In: BONIS, F. (Ed.). **The Selected Writings of Zoltan Kodály**. London: Boosey and Hawkes, 1974.
- LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n 17, 2007, p. 29-38.
- LEONHARD, Charles; HOUSE, David. **Foundations and Principles in Music Education**. New York: McGraw-Hill, 1972.
- LEWIN, K. **A Dynamic Theory of Personality**. New York: MacGraw-Hill, 1935.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos recriando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade? In: **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.
- MARTINS, M^a Alice Hofmann. Curso de Especialização em Informática na Educação. Disponível em: <<http://marialice.cehofs.vilabol.uol.com.br>>. Acesso em: 13 abr. 2009.
- MATHIAS, Nelson. **Coral: um canto apaixonante**. Brasília: MusiMed, 1986.
- MENDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad.: Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Linguística fundamental: introducción a los autores**. Madri: Akal, 1983.
- MENEZES, Mara. Avaliação em Educação Musical: construção e aplicação do Programa de Avaliação em Música (PAM). In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM), 18., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador, 2008.
- MONEREO, Carles; GISBERT, David Duran. **Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2005. p. 9-27.

- MORETTO, Vasco. **Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NASCIMENTO, Sônia de Almeida. Educação Profissional: novos paradigmas, novas práticas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, mar. 2003. p. 69-78.
- NEVO, D. The conceptualization of education evaluation: an analytical review of the literatura. **Review of Education Research**, 1983.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ABEM, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2001, p. 19-40.
- OLIVEIRA, Alda. Atuação Profissional do Educador Musical: Terceiro Setor. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 93-99, mar. 2003.
- OLIVEIRA, Alda; TOURINHO, Cristina. Avaliação na performance musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org). **Avaliação em música: reflexões e práticas.** São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-27.
- _____. Music teaching as culture: introducing the pontes approach. **International Journal of Music Education**, v.23, 2005, p. 205-216.
- PAOLUCCI. Projetos. Disponível em:
<http://www.ifce.com.br/php/artigo_mostra.php?cod=14>. Acesso em: 13 fev. 2008.
- PEDERIVA, Patrícia L. M. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores.** 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado) – UCB, Brasília.
- _____. A construção e vivência do corpo. **Performance: Revista de interpretação musical.** Disponível em: <<http://www.performanceonline.org>>. Acesso em: 03 maio 2009.
- PERLS, F. **Isto é Gestalt.** São Paulo: Summus, 1977.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente.** São Paulo: Pioneira, 1976.
- PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.13, n.5, p. 717-722, 2005.
- PINTO, Ana Lucia Guedes. A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000083963>>. Acesso em: 13 abr. 2009.
- QUEIROZ, Luis Ricardo S. A dinâmica de transmissão de saberes musicais de cultura de tradição oral: reflexões para o campo da educação musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008, p 1-7.

REYNA, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. In: MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999. p. 87-94.

RIBAS, Fabio Teodoro Tolfo et al. Tudo o que é sólido desmancha no ar: os métodos usados nas pesquisas de sistemas de informação no Brasil - uma análise dos últimos cinco anos da área temática impactos socioculturais dos sistemas de informação no ENANPAD. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v.1, n.3, p. 418-435, set./dez. 2008.

RIBEIRO, Zulmira Bueno. Educação pública: discutindo. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/discutindo.asp?cod_per=64>. Acesso em: 12 maio 2008.

RODRIGUES, Henderson. O que acontece quando aprecio música? Uma abordagem interdisciplinar. In: Disponível em: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM), 17., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2007.

SANCHES, Sandra. Pesquisa qualitativa. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1_1SF/Sandra/Pesquisa_Qualitativa.ppt>. Acesso em: 13 maio 2008.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Dewis Willian; NETO, Nécio Turra. Observação participante no estudo do movimento Hip-Hop de Guarapuava-PR. Disponível em: <<http://www.nepef.ufsc.br/labomidia/arquivos/producao/12.doc>>. Acesso em: 03 abr. 2008.

SILVA, Lélío Eduardo Alves. Avaliação do desenvolvimento musical de grupos instrumentais nas escolas, atuação dos seus “mestres” e proposta de ensino. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM), 17., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2007.

SILVA, M. Cecília Cavalieri França. **Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding**. 1998. Tese (Doutorado) – University of London, Institute of Education, London.

SOUZA, K; PIETROBON, S. R. G. A Pesquisa e o Professor da Escola Básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR, 8., e CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2008.

SOUZA, Marcos Lopes; FREITAS, Denise. O cotidiano de educandos trabalhando na prática educativa de professores de biologia. Disponível em: <<http://www.eaic.uem.br/artigos/1457.doc>>. Acesso em: 24 jan. 2009.

- STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA.: Sage, 1995.
- STAUB, Ana Lúcia Portella. Teorias da Aprendizagem. Disponível em:
<<http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos>>. Acesso em: 04 ago. 2004.
- STAVRIDES, Michael. **The interaction of audience-listening and composing: a study in Cyprus Schools**. 1995. Tese (Doutorado) - University of London, Institute of Education, London.
- SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Nfer-Nelson, 1979.
- SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, v.3, p.305-339, 1986.
- _____. **Music, Mind e Education**. London: Routledge, 1988.
- _____. **Musical Knowledge: intuition, analyses and music education**. London: Routledge, 1994.
- _____. **Teaching Music Musically**. London: Routledge, 1999.
- _____. **Ensinando música musicalmente**. Trad.: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TEIXEIRA. Elaboração de questionário. Disponível em:
<<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=21&texto=1284>>. Acesso em: 29 abr. 2008.
- TOLMAN, E. C. **Drives towards war**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1942.
- TOURINHO, Irene. Seleção de repertório para o ensino de música. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.5, n.8, 1993, p.17-28.
- UNESCO, MEC. *Educação: Um Tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- USZLER, Marienne. **The Well-Tempered Keyboard Teacher**. 2. ed. New York: Charles Scribner's Sons, 2000.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- VILELA, Ivan. Graduação de Música Popular Brasileira (Palestra). Brasil, 2008.
- VYGOSTSKY, L. A. **Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WEICHSELBAUM, Anete Susana. Composições de alunos de escola de música: alguns exemplos. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE DA ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ, 3., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Trad.: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Centro de Educação Profissional Pracatum

Série - _____ Turma - _____ Nome - _____

Estamos iniciando as nossas atividades na Disciplina Canto coral e gostaríamos de contar com a sua colaboração para que juntos possamos realizar um ano letivo próspero desenvolvendo conhecimento e troca de experiências. Para tanto, queremos conhecer um pouco da sua história e suas expectativas para com a disciplina, através do preenchimento deste questionário.

1) Sobre sua experiência musical:

Toca algum instrumento? Sim () Não ()

Há quanto tempo? Um ano () Mais de um ano () Menos de um ano ()

Canta? Sim () Não ()

Já participou de algum grupo vocal (coral ou grupo)? Sim () Não ()

Há quanto tempo? Um ano () Mais de um ano () Menos de um ano ()

Lê partitura? Sim () Não ()

Toca ou canta de “ouvido”? Sim () Não ()

Identifique as habilidades musicais que você possui:

() “Bom ouvido” () Ritmo () Identifica tonalidades e ritmos

() Afinação () Acompanha bem () Extensão vocal

Prática musical: Profissionalmente () Por lazer ()

Se positivo, onde costuma tocar profissionalmente?

2) Sobre a disciplina canto coral:

Você considera necessária esta disciplina na formação musical? Por quê?

Quais habilidades musicais esta disciplina poderá auxiliar no seu desenvolvimento?

() “Bom ouvido”

- Afinação Ritmo Acompanha bem
 Identifica tonalidades e ritmos Extensão vocal Fazer música em grupo
 Conhecer estilos musicais variados

O que você espera desta disciplina? O que considera interessante a ser abordado?

Grata por sua participação, Simone Braga

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Solicito à Instituição _____
AUTORIZAÇÃO para realização da pesquisa intitulada _____,
 pesquisador _____, sob responsabilidade do
 _____, pertencente à instituição
 _____. Haverá o compromisso da confidencialidade dos
 sujeitos da pesquisa, e os dados obtidos só serão divulgados em reuniões e publicações
 científicas.

 Prof. _____
 Responsável pela Pesquisa

Salvador, ____ de _____ de _____.

**Autorização com nome legível, assinatura e carimbo do diretor da instituição ou
 responsável pelo setor:**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Solicito ao aluno (a) _____
AUTORIZAÇÃO para realização da pesquisa intitulada _____,
 pesquisador _____, sob responsabilidade do
 _____, pertencente à instituição
 _____. devendo comprometermos em seguir as normas e
 rotinas da aula. Haverá o compromisso da confidencialidade dos sujeitos da pesquisa e os
 dados obtidos, só serão divulgados em reuniões e publicações científicas.

 Prof. _____
 Responsável pela Pesquisa

Salvador, ____ de _____ de _____.

Autorização com nome legível e assinatura:

 Salvador, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2

Caros juízes,

Este questionário é parte de uma pesquisa de mestrado que avalia o desenvolvimento individual na prática coral por meio da aplicação de atividades musicais inseridas na grade curricular de curso profissionalizante de música. O objetivo desta pesquisa, portanto, é avaliar estes alunos de três formas diferentes: a primeira, através da auto-avaliação dos alunos ao responder questionário estruturado aplicado no final do ano letivo, a segunda, através da professora da disciplina e a terceira será feita por vocês, juízes independentes, que poderão contribuir com nova avaliação através da análise das imagens em vídeo.

O vídeo contém algumas atividades aplicadas em três turmas de 1º ano, tendo como base para a elaboração o Modelo C.(L).A.(S).P. de Keith Swanwick que aborda aspectos de técnica, execução, composição, literatura e apreciação musical permitindo uma formação musical integral. O objetivo dos juízes, portanto, deverá ser o de observar a aplicação destas atividades quanto aos aspectos relacionados abaixo, identificando o possível acompanhamento do desenvolvimento dos alunos:

Por favor, escrevam as suas avaliações ao lado de cada quesito por extenso, colocando, ao final, uma nota de um a cinco correspondentes a cada categoria observada (1 - não foi desenvolvido; 2 – pouco desenvolvido; 3 – razoável; 4 – bem desenvolvido; 5 – atingiu objetivo)

- | | |
|--|-----|
| a) Associação e contextualização da prática com conceitos teóricos | [] |
| b) Apoio respiratório | [] |
| c) Verificação da compreensão e entendimento do conteúdo | [] |
| d) Criação e improvisação em aula | [] |
| e) Verificação da aquisição de vocabulário específico de música | [] |
| f) Percepção auditiva | [] |
| g) Manipulação e controle vocal | [] |
| h) Dedicção extraclasse a disciplina | [] |
| i) Timbragem/afinação com outras vozes | [] |
| j) Participação nas atividades | [] |
| l) Interação com colegas | [] |
| m) Exposição e verbalização de idéias referentes ao conteúdo | [] |
| n) Atitude, envolvimento e responsabilidade em apresentações | [] |

- o) Auto-avaliação do desenvolvimento vocal []
- p) Desenvoltura na execução das atividades e apresentações musicais []
- q) Contextualização dos conteúdos na prática vocal []
- r) Técnica vocal []

Agradeço por sua participação!

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO SISTEMA AVALIATIVO ADOTADO

Centro de Educação Profissional Pracatum
Avaliação do trabalho desenvolvido na Disciplina Canto Coral em 2008

(opcional): Série - _____ Turma - _____ Nome - _____

Esta atividade e a sua participação são muito importantes para a avaliação do conteúdo, da proposta de ensino e da atuação da professora na Disciplina Canto coral ao servir como guia para o desenvolvimento de anos posteriores.

Questionário

Utilize: E (excelente)/ B (bom)/ AM (a melhorar)/ R (ruim)/ D (desnecessário)

Se necessário utilizar as linhas para comentários

1) Sobre as aulas:

Repertório ()

Atividades desenvolvidas ()

Exercícios vocais: aquecimento, técnica, vocalizes ()

Duração ()

2) Sobre a professora:

Linguagem utilizada ()

Domínio do assunto ()

Respeito aos saberes dos alunos ()

Acessível a discussões e opiniões de terceiros ()

Avaliação do seu desempenho como aluno()

Avaliação da turma ()

3) Processo avaliativo:

Instrumentos utilizados: trabalhos escritos ()/ aulas públicas ()/ apresentação Tributo a Gonzaga ()/ apresentação *Canto do Povo de Um Lugar* ()/ acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em aula ()/ formação de grupo vocal ()/ oficina de expressão cênica()/ prova escrita ()/ audição de quartetos vocais ()/ testes vocais ()/ criação e improvisação em aula ()/ verificação da participação nas atividades ()/ atividades executadas em grupo ().

Crerérios: participação nas atividades ()/ desenvolvimento vocal ()/ desenvolvimento de "atitude coralista* ()/ desenvolvimento de habilidades musicais** ()

4) Sobre seu desenvolvimento:

Desenvolvimento vocal ()

Habilidades musicais desenvolvidas ()

Atitude coralista ()

Você considera que se desenvolveu vocalmente de forma satisfatória este ano? Por quê?

Sua professora, apesar de lecionar aula coletiva, percebeu seu rendimento?

O você pode me dizer acerca da apresentação *Canto do Povo de Um Lugar*?

Agradeço ter compartilhado este período letivo com você!
Que o seu Natal seja mágico regado de muita música, sobretudo vocal, e que se estenda
durante o ano de 2009!

BOAS FESTAS!!

Sds musicais, Simone.

*Afinação, percepção auditiva, conhecimentos musicais, improvisação, ritmo, musicalidade, dentre outros.

**Assuidade, frequência, participação, hábitos sadios para a voz, dentre outros.

APÊNDICE E – DVD COM AS ATIVIDADES AVALIATIVAS APLICADAS