

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

**ENSINO MUSICAL ESCOLAR NA MATRIZ CURRICULAR DO ESTADO DE  
GOIÁS: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA  
DISCIPLINA MÚSICA**

**ANA RITA OLIARI EMRICH**

Goiânia  
2012

**ANA RITA OLIARI EMRICH**

**ENSINO MUSICAL ESCOLAR NA MATRIZ CURRICULAR DO ESTADO DE  
GOIÁS: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA  
DISCIPLINA MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Música na Contemporaneidade – Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás – como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Música.

**Linha de Pesquisa:** Música, Educação e Saúde.

**Orientação:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Álvares Campos

Goiânia  
2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)**

Emrich, Ana Rita Oliari.

Ensino musical escolar na matriz curricular do estado de Goiás: elaboração e aplicação de sequências didáticas na disciplina música / Ana Rita Oliari Emrich. - 2012.  
xv, 141 f. : il., figs.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Álvares Campos;  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,  
Escola de Música e Artes Cênicas, 2012.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e anexos.

*Não concluiria esse trabalho se não fosse minha família. Agradeço em especial a meus pais, meu filho e nora, minha irmã e cunhado. Sabem de toda minha trajetória e do processo que se tornou um grande desafio em minha vida, que ao concluí-lo se concretiza em uma grande vitória.*

*Obrigada!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pois sem sua benção eu não chegaria ao fim deste trabalho.

À professora Denise Álvares Campos, pela dedicação, pelos ensinamentos, pela paciência e pelo apoio constante durante todo o processo.

A todos integrantes do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte em especial a professora Luz Marina de Alcântara, que acreditou nas ações desta pesquisa, possibilitando tempo e espaço para que a desenvolvesse.

Aos professores que se prontificaram em participar da aplicação da proposta nas escolas.

A todos que contribuíram de forma direta e indireta, pois bem sabemos que não conseguimos desenvolver nenhum trabalho sem a ajuda de companheiros e amigos.

*“Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artístico de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos. Não é a rotina que governará os “Seminários”, mas sim o espírito de pesquisa e investigação, pois é indispensável que, em todo ensino artístico, sintam-se o alento da criação.”*

*H. G. Koellreutter*  
(apud Brito, 2001, p.29-30)

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> _____	viii
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> _____	ix
<b>RESUMO</b> _____	x
<b>ABSTRACT</b> _____	xi
<b>INTRODUÇÃO</b> _____	01
<b>1 A MATRIZ CURRICULAR DE MÚSICA DO ESTADO DE GOIÁS NO CONTEXTO DAS TEORIAS CURRICULARES E NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL</b> _____	07
1.1 A QUESTÃO CURRICULAR: CONCEPÇÕES E TEORIAS_____	07
1.1.1 Teorias Tradicionais_____	09
1.1.2 Teorias Críticas_____	11
1.1.3 Teorias Pós-Críticas_____	15
1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL_____	18
1.3 A MATRIZ CURRICULAR DE MÚSICA DO ESTADO DE GOIÁS_____	21
1.3.1 Processo de elaboração da Matriz Curricular: Arte _____	22
1.3.1.1 Processo de elaboração da Matriz Curricular: Música _____	26
1.3.2 Estrutura da Matriz Curricular_____	28
1.3.3 Contextualização teórica da Matriz Curricular_____	39
1.3.4 A Matriz Curricular em Música de Goiás e as propostas curriculares de outros estados brasileiros_____	47
<b>2 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO CONTEXTO DA MATRIZ CURRICULAR EM MÚSICA: QUESTÕES TEÓRICAS E ELABORAÇÃO DOS CADERNOS</b> _____	53
2.1 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS_____	54
2.2 A ELABORAÇÃO DOS CADERNOS DEDICADOS ÀS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS_____	57

2.2.1	Diretrizes para elaboração das Sequências Didáticas_____	57
2.2.2	Aspectos estruturais na elaboração de Sequências Didáticas_____	58
<b>3</b>	<b>O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA PELOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL_____</b>	<b>62</b>
3.1	OBJETIVOS DA PESQUISA_____	62
3.2	METODOLOGIA_____	63
3.3	ELABORAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: O CURSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR_____	68
3.4	O PROCESSO DE APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS_____	94
3.4.1	Descrição das aulas referentes à aplicação da 1ª Sequência Didática_____	95
3.4.2	Descrição das aulas referentes à aplicação da 2ª Sequência Didática_____	100
3.4.3	Descrição das aulas referentes à aplicação da 3ª Sequência Didática_____	105
3.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS_____	112
3.5.1	Síntese das observações das aulas_____	112
3.5.2	Questionários aplicados junto aos estudantes _____	115
3.5.3	Entrevistas realizadas com os (as) professores (as) _____	122
3.5.4	Análise global dos dados_____	128
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS_____</b>	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS_____</b>	<b>136</b>
	<b>ANEXOS_____</b>	<b>139</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

<b>Número</b>	<b>Especificação</b>	<b>Página</b>
Quadro 01	Transcrição da 1ª Sequência Didática – Professor (a) 1, Escola 1	72
Quadro 02	Transcrição da 2ª Sequência Didática – Professor (a) 1, Escola 1	77
Quadro 03	Transcrição da 3ª Sequência Didática – Professor (a) 2, Escola 2	81

### FIGURAS

<b>Número</b>	<b>Especificação</b>	<b>Página</b>
Figura 01	Matriz Curricular de Música	29
Figura 02	Centralidade da Matriz Curricular	30
Figura 03	Abordagem Metodológica	31
Figura 04	Modalidades	33
Figura 05	Conceitos	35
Figura 06	Eixos Temáticos	36

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CENPEC	Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEF	Coordenação do Ensino Fundamental
DBAE	<i>Disciplined-Based-Art Education</i>
ISD	Didática de línguas de Genebra da linha Interacionista e Sociodiscursiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDC	Núcleo de Desenvolvimento Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPE	Planejamento Pedagógico Escolar
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEDUC/GO	Secretaria de Educação de Goiás
SEE-PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## RESUMO

Esta pesquisa se desenvolveu com o objetivo de investigar as contribuições sociais, culturais e musicais da implementação da Matriz Curricular de Música - elaborada pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte - vinculada ao processo de Reorientação Curricular da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. A pesquisa está inserida, portanto, no contexto do ensino de música enquanto disciplina da rede pública de educação básica na região Metropolitana. No desenvolvimento da mesma, nos preocupamos em contextualizar a Matriz Curricular de Música de Goiás quanto a seus aspectos teóricos, históricos, metodológicos e estruturais. Buscamos centralizar nossos estudos no processo de implementação da mesma, especificamente no que se relaciona à elaboração e aplicação de Sequências Didáticas. Estas foram sugeridas como proposta didática para a concretização da Matriz Curricular em sala de aula. Após explicitar os conceitos e o processo de elaboração das Sequências Didáticas, apresentamos os dados coletados durante a aplicação das mesmas em duas escolas da rede pública de Goiânia, por meio das observações de aulas, aplicação de questionários entre os estudantes e realização de entrevistas com os professores participantes. Ao final, a partir da análise e interpretação dos dados, pudemos descrever o processo de implementação das Sequências, destacando os resultados obtidos e os entraves que se colocaram. Pudemos estabelecer relações entre esse processo, seus resultados e as características da Matriz Curricular de Música de Goiás. As reflexões que se apresentam são importantes para a compreensão desse momento histórico para a educação musical na rede pública estadual de Goiás.

**Palavras Chave:** Educação Musical; Currículo; Sequências Didáticas.

## ABSTRACT

This research was developed with the objective to investigate the contributions to social, cultural and musical of the implementation of the Music Curriculum Matrix – elaborated by the Center for Study and Research Ciranda da Arte – linked to the process of Curriculum reorientation of the Education Department of the State of Goiás. The research is inserted therefore in the context of music education as a discipline of public basic education in the metropolitan area. In its development we were careful to contextualize the Music Curriculum Matrix from Goiás about the theoretical, historical, methodological and structural aspects. We seek to centralize our studies in its implementation, specifically about the elaboration e application of the Teaching Sequences. These were suggested as a didactic proposal for the implementation of the Music Curriculum Matrix in the classroom. After explaining the concepts and the process to develop these sequences, we present the data collected during its implementation in two public schools in Goiânia, trough classroom observations, questionnaires among students and interviews with the participants teachers. In the end, from data analysis and interpretation, we were able to describe the process of implementing these sequences, highlighting the achievements and the obstacles that arose. We could establish links between this process and the results and characteristics of the Music Curriculum Matrix from Goiás. The reflections that show up are important to understanding this historical moment for music education in Goiás public schools.

**Key words:** Musical Education, Curriculum, Teaching Sequences.

## INTRODUÇÃO

A Secretaria de Educação do Estado de Goiás iniciou em 2004 o processo de Reorientação Curricular para o Ensino Fundamental das escolas da rede pública estadual. Até então existia um Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental – Educação Artística: da 1ª à 8ª Séries (GOIÁS, 1995). Diante da necessidade de se reavaliar o ensino de arte na rede estadual, foi dado um grande estímulo a debates sobre a questão curricular, dando origem ao processo de Reorientação Curricular, envolvendo as diversas áreas de conhecimento, incluindo as quatro áreas artísticas: música, dança, teatro e artes visuais.

Ao final desse processo foram elaboradas Matrizes Curriculares para todas as disciplinas do Ensino Fundamental no Estado de Goiás. Os responsáveis pela elaboração das mesmas foram as equipes formadas por técnicos-pedagógicos da Coordenação do Ensino Fundamental (COEF) da Secretaria de Educação de Goiás (SEDUC/GO), criando dentro da própria COEF o Núcleo de Desenvolvimento Curricular (NDC). No entanto, nos debates que precederam à elaboração dessas Matrizes foram ouvidos os profissionais envolvidos no cotidiano da sala de aula, nos diferentes níveis de ensino. Quanto à Matriz Curricular para o Ensino de Artes coube ao Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte<sup>1</sup> a elaboração da mesma e a orientação para a atuação dos professores das diversas áreas artísticas presentes nas escolas do Estado. Além dos aspectos teóricos, as equipes responsáveis pelas diversas áreas de conhecimento, elaboraram, também, Sequências Didáticas<sup>2</sup> para concretizar e exemplificar a abordagem pedagógica proposta nas Matrizes Curriculares específicas. A equipe do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte foi responsável, também, pela elaboração dessas Sequências Didáticas nas áreas artísticas (artes visuais, dança, música e teatro). Portanto, além da divulgação de informações mais gerais sobre a Matriz Curricular (GOIÁS, 2009a), foram elaborados, impressos e divulgados cadernos com Sequências

---

<sup>1</sup> O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/SEDUC/GO tem como finalidade promover a formação continuada de professores de arte para atuarem no contexto artístico/pedagógico contemporâneo, de forma a compreenderem e interagirem criticamente com as diversas manifestações da imagem, do som, do movimento e da representação cênica. Para tanto promove discussões, troca de experiências, fundamentação teórica e prática para a sala de aula, buscando valorizar a formação de atitudes que interfiram positivamente no contexto da rede pública estadual de ensino. Suas principais ações formativas ocorrem por meio de cursos, oficinas, seminários, reorientação curricular, grupos de estudos, grupos de produção artística e outras atividades envolvendo questões pedagógicas e operacionais na área de arte. (<http://cirandadaarte.com.br>)

<sup>2</sup> Sequências Didáticas são situações de ensino e aprendizagem planejadas com o objetivo de promover aprendizagens específicas, sequenciadas em níveis de complexidade crescentes, socialmente relevantes.

Didáticas (idem, 2009b, 2009c). Na área de música, foram apresentadas, nesses cadernos, quatro Sequências Didáticas (do 6º ao 9º ano) abrangendo a segunda fase do Ensino Fundamental com temas e modalidades musicais diversificadas, servindo de suporte aos professores da rede. Assim, como parte desse amplo processo de Reorientação Curricular, foi publicada uma coletânea de cadernos, denominada **Currículo em Debate**. Os sete principais cadernos publicados são:

- a) Caderno 1 - O direito à educação - O desafio da qualidade (idem, 2009d);
- b) Caderno 2 - Um diálogo com a rede - Análise de dados relatados (idem, 2009e);
- c) Caderno 3 - Currículo e práticas culturais - As áreas do conhecimento (idem, 2009f);
- d) Caderno 4 - Relatos de práticas pedagógicas (idem, 2009g);
- e) Caderno 5 - Currículo em debate: Matrizes Curriculares (idem, 2009a);
- f) Caderno 6.2 - Currículo em debate: Sequências Didáticas - Convite à Ação (idem, 2009b);
- g) Caderno 7.2 - Currículo em debate: Sequências Didáticas - Convite à Ação (idem, 2009c);

Conforme colocamos anteriormente, o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte integrou esse processo, contribuindo para a elaboração das **Matrizes Curriculares** nas áreas artísticas (idem, 2009a, p.29-64) e, também, na elaboração dos **Cadernos 6.2 e 7.2 – Sequências Didáticas: um convite à ação** (idem, 2009b, 2009c). Promoveu, também, cursos de Reorientação Curricular para os professores de Artes que atuavam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental visando esclarecer aspectos da Matriz Curricular e orientar a produção de novas Sequências Didáticas pelos próprios professores das escolas da rede pública.

A Matriz Curricular de música, especificamente, surge em um momento crítico para a Educação Musical no Brasil, no qual a música torna-se disciplina obrigatória no Ensino Básico. Sancionada em agosto de 2008, a Lei 11.769, altera o artigo 26 da LDB/96 (BRASIL, 1996), acrescentando o § 6º, que regulamenta o ensino de Arte no Ensino Básico no Brasil. Esta modificação estabelece que “**a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo**”. A obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, apesar de ser uma questão polêmica, traz novas possibilidades de propostas para o ensino de música nas escolas e reforça a necessidade da promoção de políticas de formação continuada dos professores licenciados nesta área.

Em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação se posiciona de acordo com a nova legislação, mas entende que a obrigatoriedade da música não implica supressão das demais linguagens artísticas (artes visuais, teatro ou dança) do contexto escolar. Por outro lado, muitos educadores musicais preferem trabalhar em escolas específicas de música e se esquivam do ensino básico, conforme afirma Penna (2008):

Talvez uma das razões dessa preferência seja o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, as escolas especializadas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu num compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (p.144).

Consciente dessa realidade que abarca a obrigatoriedade do ensino de música e as dificuldades inerentes ao trabalho com a música nas escolas, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, por meio da atuação do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte em seu processo de Reorientação Curricular, explicitou as bases teóricas e metodológicas para o ensino de Música nas escolas (GOIÁS, 2009a). Nesse sentido, neste trabalho tentamos compreender essa fundamentação teórica, por meio de uma breve incursão pelas diversas teorias curriculares. Dentre as diversas teorias, pudemos perceber que as Matrizes Curriculares se relacionam explicitamente com algumas delas.

Além das relações mais amplas com as teorias curriculares, a proposta da Matriz Curricular para o ensino de Artes e, especificamente de música, orienta os professores no sentido de que é preciso considerar as diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)<sup>3</sup>. Nesse documento oficial, é dada ênfase à diversidade das manifestações musicais na contemporaneidade e sua importância para o processo de educação musical. Deste modo, os PCN esclarecem que:

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial através de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. (BRASIL, 1998, p. 53).

---

<sup>3</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - são referências de qualidade para o Ensino Fundamental e Médio do país, elaborados pelo MEC.

Os professores de música, ao ingressarem na rede pública de ensino básico, geralmente não conseguem, de imediato, levar o estudante a compreender a diversidade de práticas e manifestações musicais da nossa e de outras culturas. Sendo este o foco de interesse, a realidade da escola e o perfil dos estudantes não pode ser um obstáculo para que se trabalhem as diferentes vertentes da música.

Neste contexto é que se insere a presente pesquisa. A responsável pela mesma é membro da equipe do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte e participou ativamente do processo de elaboração das Sequências Didáticas incluídas nos cadernos já citados e participou, também, do processo de Reorientação Curricular junto aos professores. Com base nesse contato com as Matrizes Curriculares, com a equipe do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte e com os professores da rede pública, algumas inquietações começaram a surgir e algumas questões se colocaram. Observamos, por exemplo, que no centro do gráfico da Matriz Curricular de música estão os sujeitos, fazendo menção aos professores e os alunos, considerados como protagonistas do processo pedagógico. Considerando a importância de colocar o aluno nesse núcleo central, entendemos que todo o trabalho tem como finalidade seu desenvolvimento pleno. Portanto, ele deve ser o maior beneficiado por esse processo de Reorientação Curricular. Por outro lado, esse tem sido um processo complexo, que tem percorrido diversas etapas, desde a explicitação de subsídios teóricos à determinação de uma proposta didática e à sua aplicação nas escolas.

Ainda pensando nessa trajetória, tentando compreendê-la e buscando verificar possíveis benefícios para aqueles que estão no centro da Matriz Curricular, algumas questões precisavam ser respondidas, tais como: Que aspirações os autores dessa Matriz Curricular - que segue uma abordagem teórica específica - tem quanto aos resultados de sua implementação? Quais são as origens, o conceito e a estrutura das Sequências Didáticas? Os professores da rede pública estadual que participaram de sua elaboração, nos cursos de Reorientação Curricular, conseguiram compreender o direcionamento dado pela Matriz Curricular? Como ocorreu a aplicação das Sequências Didáticas do ponto de vista do pesquisador, dos professores e dos alunos? Esta aplicação trouxe benefícios para os sujeitos envolvidos no processo e, em caso positivo, quais foram esses benefícios?

A busca por respostas a estas questões foi o que originou o presente estudo, que teve como objetivo geral, traçado a partir das questões colocadas, investigar as contribuições socioculturais e musicais da aplicação da Matriz Curricular da Secretaria de Educação do

Estado de Goiás no contexto do ensino de música enquanto disciplina da rede pública de educação básica na região metropolitana de Goiânia.

A metodologia utilizada teve enfoque qualitativo e os procedimentos da pesquisa foram realizados durante os momentos de elaboração das Sequências Didáticas e a aplicação das mesmas. A investigadora trabalhou com um grupo de professores de música da rede pública estadual, participantes do processo de Reorientação Curricular promovido pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte. Estes professores levantaram dados, escolheram as modalidades<sup>4</sup> com as quais pretendiam trabalhar e elaboraram Sequências Didáticas para desenvolver em suas turmas. Essas Sequências foram aplicadas no decorrer do semestre seguinte, e, durante esse processo, foram feitas as observações das aulas e a aplicação dos demais instrumentos de coleta de dados, que foram os questionários e as entrevistas.

Apresentamos nosso trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo tem a intenção de buscar subsídios no campo das teorias curriculares, que nos possibilitaram contextualizar e compreender a Matriz Curricular de Goiás (GOIÁS, 2009a). Ainda neste capítulo tentamos elaborar uma breve descrição da trajetória da educação musical no Brasil com o objetivo de compreender o momento histórico no qual se inserem as Matrizes Curriculares. Ao final do capítulo apresentamos a Matriz Curricular de Música do Estado de Goiás, descrevendo o processo de sua elaboração; sua estrutura; suas relações com as teorias curriculares e com os PCN e os paralelos que podem ser traçados entre essa Matriz e outras propostas curriculares existentes no Brasil.

No capítulo dois tratamos, especificamente, das Sequências Didáticas. Explicitamos inicialmente os conceitos e características desse tipo de proposta didática e, a seguir, descrevemos o processo de elaboração das Sequências Didáticas para o ensino de música que compõem os Cadernos divulgados no processo de Reorientação Curricular (idem, 2009b, 2009c).

O capítulo três refere-se à pesquisa realizada. Nessa etapa de nosso trabalho descrevemos os objetivos e a metodologia da pesquisa, suas etapas, os procedimentos adotados, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a forma como realizamos a análise dos mesmos e, por fim, a apresentação e análise desses dados.

---

<sup>4</sup> Modalidades são estilos, temas e conhecimentos musicais, ou seja, conteúdos abrangendo: Música de Concerto, Música Programática, Música Incidental, Paisagem Sonora, Música Absoluta, Música e Cibercultura, Música e Mídia, Música Institucional, Música de Tradição, Trilha Sonora e Sonoplastia, Música e Entorno, entre outros.

A partir da descrição do processo, que os dados nos propiciaram, pudemos estabelecer parâmetros para algumas considerações finais sobre nosso tema. Dentre essas considerações procuramos ressaltar os entraves que se apresentaram durante a aplicação das Sequências Didáticas e a influência dos mesmos nos resultados do processo. Procuramos destacar - a partir das observações das aulas e das respostas dadas pelos professores, nas entrevistas e pelos alunos, nos questionários – os benefícios deste processo para as escolas, professores e, principalmente, para os estudantes envolvidos.

Buscamos analisar, também, se os aspectos teóricos que fundamentaram a elaboração das Matrizes Curriculares encontram ressonância na forma como foram estruturadas as Sequências Didáticas e nos resultados obtidos por meio da aplicação das mesmas.

Enfim, buscamos responder àquelas questões que nos incomodaram e nos motivaram a realizar essa pesquisa. Esperamos contribuir, dessa forma, para que esse momento tão importante para a educação musical nas escolas da rede pública estadual de Goiás seja compreendido por aqueles que se interessam pelo tema e, que a realização deste trabalho sirva como subsídio para confirmar ou redirecionar os objetivos daqueles que estão diretamente relacionados com esse processo de Reorientação Curricular em Goiás.

# 1 A MATRIZ CURRICULAR DE MÚSICA DO ESTADO DE GOIÁS NO CONTEXTO DAS TEORIAS CURRICULARES E NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

## 1.1 A QUESTÃO CURRICULAR: CONCEPÇÕES E TEORIAS

Como parte do processo de Reorientação Curricular, iniciado em 2004 pela SEDUC/GO, foram publicados vários documentos. A elaboração desse material ocorreu com a participação de diversos segmentos envolvidos com a educação básica no Estado de Goiás e em outros Estados. Portanto, os textos publicados são uma síntese das ideias de diversas pessoas, mas que precisam ser vistos, em nossa concepção, no contexto dos estudos curriculares e das diversas teorias, que consciente ou inconsciente, fundamentaram sua elaboração e que estão presentes, implícita ou explicitamente, no texto destes documentos. Portanto, tentaremos traçar um breve panorama dos conceitos e teorias relacionados à questão curricular para, à luz desses estudos, contextualizar a Proposta Curricular de Goiás e, especificamente, as ideias e orientações que ela apresenta sobre educação musical.

Podemos iniciar buscando uma definição literal para “currículo”. De acordo com Kleber (2000, p. 30) “a palavra *curriculum* originada do latim, deriva do verbo *scurrere* (correr) e refere-se a um *curso* (pista) ou carro de corrida. Relaciona-se, ainda a ideia de um curso a ser seguido ou apresentado”.

Existe uma diversidade de autores que elaboram reflexões sobre a questão curricular. Diante desta diversidade podemos primeiramente citar Oliveira (2000, p.6) que defende a ideia de que existem várias conceituações sobre currículo. Para a autora pode-se entender essa variedade de entendimentos sobre o termo, desde quando “podem existir vários tipos de caminhos e várias formas para o crescimento, para o desenvolvimento pessoal, a depender de quem, para quem, onde, quando e por que e para quê”.

Para Hall (2002, apud KLEBER 2003, p. 58) “o currículo é visto como um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado, imerso na complexidade de um contexto social marcado pela diversidade, pela fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade”.

Xavier e Zen acreditam que

na abordagem atualmente adotada, o currículo é concebido como um espaço político privilegiado nas lutas pela democratização da sociedade. O trabalho proposto pela escola deve, pois, permitir aos estudantes uma melhor compreensão de si, do outro, da natureza, da sociedade, das diferentes culturas, das artes, das tecnologias e dos sistemas de produção da sociedade contemporânea. (XAVIER e ZEN, 2000, p. 7).

Discutindo este tema, Tomaz Tadeu da Silva ressalta que “aquilo que o currículo é, depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2010, p. 14). Ou seja, “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo. Uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (ibidem). Dessa forma, tal definição é construída historicamente, a partir da realização de estudos que constituem diversas teorias.

As teorias curriculares, segundo o autor citado, podem ser agrupadas a partir das questões que elas buscam responder. Tais questões se relacionam, a princípio, com o conhecimento ou com o saber. Ou seja, o que deve ser ensinado e quais os critérios que justificam a inclusão de determinado conhecimento. Segundo ele, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2010, p. 15). Outra questão relaciona-se ao tipo de ser humano considerado ‘ideal’ para a sociedade, ou seja, “as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (ibidem). Para algumas abordagens teóricas, essas definições quanto ao conhecimento e à identidade estabelecem relações de poder vinculadas a questões sociais e não apenas epistemológicas.

Com base nessas questões, o autor apresenta as teorias curriculares em três grupos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. As teorias tradicionais concentram-se prioritariamente nos aspectos técnicos do currículo e não se preocupam com as relações de poder intrínsecas às questões curriculares, segundo defendem as teorias críticas e pós-críticas. Estas últimas estariam “preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (ibidem, p. 17).

A educadora musical Magali Kleber, em sua dissertação de mestrado intitulada - *Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de música: um estudo de caso* - (KLEBER, 2000) segue a mesma classificação apresentada por Silva (2010). Faremos, a seguir uma breve descrição de cada uma dessas teorias, a partir do trabalho de Tomaz Tadeu da Silva - e dos autores relacionados a cada concepção citada por ele - visando elaborar um panorama que, posteriormente, nos permita contextualizar a (s) concepção (ões) de currículo presente (s) na Matriz Curricular do Estado de Goiás.

### 1.1.1 Teorias tradicionais

Segundo Silva (2010), ainda que sempre estivesse presente entre os educadores a preocupação com a organização da atividade educacional, o surgimento de um campo de estudos especializado em currículo surgiu no contexto da literatura educacional americana e, mais especificamente, por meio do livro *The Curriculum* de Franklin Bobbitt, publicado em 1918, cujas ideias foram posteriormente consolidadas por Ralph Tyler. Para esses autores, o currículo é uma questão de organização, ou seja, “é essencialmente uma questão técnica” (SILVA, 2010, p. 25). Silva diz, ainda, que tanto esses modelos curriculares ‘tecnocráticos’ quanto os modelos ‘mais progressistas’- influenciados pelas ideias de John Dewey - eram modelos que se contrapunham ao modelo ‘clássico, humanista’ de currículo que tinha suas origens na Antiguidade Clássica, “cujo objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas, grega e latina...” (ibidem, p. 26).

Na visão de Bobbit, a escola atuaria como qualquer empresa comercial, especificando de forma exata e precisa os resultados almejados, estabelecendo métodos para atingi-los e formas de verificar e mensurar se eles realmente foram alcançados. O sistema educacional, segundo este autor, deveria basear seus objetivos “num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta [...] Sua palavra-chave era ‘eficiência’ ” (ibidem, p.23)

Silva diz, ainda, que

A atração e influência de Bobbit devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. (ibidem).

Portanto, essa concepção curricular está vinculada às necessidades profissionais do indivíduo, e preocupa-se, basicamente, com a aquisição de habilidades necessárias para que ele possa exercer eficientemente as ocupações profissionais que vier a ter em sua vida adulta.

Segundo Kleber,

Essa concepção curricular privilegia as perspectivas tecnológica e burocrática, intimamente ligadas ao conceito de eficiência, cujo modelo curricular está apoiado em princípios burocráticos que enfatizam a ordem e o controle. Essa posição é amplamente aceita pela pedagogia desideologizada e acrítica imposta aos

professores como modelo de racionalidade em sua prática. O conteúdo curricular é visto no restrito enfoque acadêmico, convertendo-se em prioridade no processo de escolarização que visa à formação de um indivíduo que responda às necessidades do sistema produtivo (2000, p. 38-9).

Ralph Tyler, seguindo as ideias de Bobbit, defende uma concepção de currículo centrada em ideias de organização e desenvolvimento. Em seu livro intitulado *Princípios básicos de currículo e ensino*, ele trata de quatro questões básicas que a organização e o desenvolvimento do currículo precisam responder (SILVA, 2010, p. 25):

- Que objetivos educacionais a escola procura atingir;
- Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos;
- Como organizar eficientemente essas experiências educacionais
- Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados

Segundo Silva essas questões referem-se à divisão tradicional das atividades educacionais: a primeira relaciona-se especificamente ao *currículo*, a segunda e terceira questões relacionam-se ao *ensino e instrução* e a quarta questão relaciona-se à *avaliação* (ibidem).

Ao refletirmos sobre os modelos curriculares na teoria tradicional verificamos a existência de duas vertentes, sendo que a primeira está voltada à visão de Bobbit e a outra, considerada também importante, está embasada na visão de Dewey. Segundo Kleber (2000, p.42) Dewey defende “a construção de currículo com um enfoque educacional centrado na criança, privilegiando suas necessidades e interesses, [...] identificado com a Pedagogia Liberal Progressivista”.

Dentro do processo de desenvolvimento do conhecimento, a teoria tradicional nos remete a uma relação entre o conhecimento e a hierarquia, acreditando que somente os mais velhos possuem o conhecimento e são eles os responsáveis por repassá-los aos mais novos. Segundo Kleber

Ainda que Dewey, citado por Apple (1982) e por Moreira(1999), entendesse que a sociedade se perpetua por um processo de transmissão, em que a nova geração recebe dos mais velhos os hábitos de agir, pensar e sentir, defendia a ideia de que, a partir da renovação da experiência, recriar-se-ia toda herança recebida. A escola seria, então, o principal agente para formação de uma sociedade melhor, na qual cada indivíduo pudesse desenvolver seus potenciais individuais, não cerceado pelas limitações de seu grupo social. Seu grande trunfo foi unir a experiência à produção do conhecimento. (ibidem, p. 43).

Em relação a mudanças e tomadas de decisões associadas à teoria tradicional, Silva (2010, p.27) diz que os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, por sua vez, só iriam ser definitivamente contestados, nos Estados Unidos, a partir dos anos 70, com o chamado movimento de “reconceptualização do currículo”, do qual falaremos posteriormente.

### 1.1.2 – Teorias Críticas

Essas teorias, de forma oposta às anteriores, veem a educação e o currículo com base em seus condicionantes sociais. Saviani, apresenta as Teorias Críticas ou crítico-reprodutivistas relacionadas à educação em geral e divididas em 3 grupos:

- a) Teoria do sistema de ensino como violência simbólica;
- b) Teoria da escola como aparelho ideológico de estado;
- c) Teoria da escola dualista.

A Teoria do sistema de ensino como violência simbólica vincula-se aos estudos de Bourdieu e Passeron (1982). Segundo estes autores, a função da escola está em impor de forma arbitrária a cultura da classe dominante. E, “pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (SAVIANI, 2009, p. 19). Não há, portanto, qualquer alternativa para que ocorra a emancipação da classe dominada.

A Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado é fruto das ideias do filósofo francês Louis Althusser (ALTHUSSER, 1983). Para ele, é no Estado que se centraliza a luta de classes e a classe que detém o poder de Estado o utiliza em razão de seus objetivos. Portanto, segundo ele, o Estado tem dois tipos de “aparelhos” que o sustentam: o Aparelho Repressivo e os Aparelhos Ideológicos do Estado. O primeiro seria único, pertencente ao poder público e baseado na violência. Os do segundo tipo são representados por várias instituições, pertencentes ao domínio privado e sua base é a ideologia. Dentre essas instituições estariam as igrejas, a família, os sindicatos e outros. No entanto, o aparelho ideológico dominante seria a escola. Segundo Althusser, “todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (ibidem, p. 78).

Diante dessas afirmações sobre a escola nessa concepção denominada crítico-reprodutivista ou reprodutora, segundo Luckesi (1994), surge uma questão: haveria alguma perspectiva para a escola no âmbito de uma concepção como essa?

Althusser é enfático ao dizer:

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros e muitos (a maioria) não tem nem um princípio de suspeita do “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da Escola hoje algo tão “natural” e indispensável e benfazeja aos nossos contemporâneos como a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás. (ALTHUSSER, 1983, p. 80).

Ou seja, por mais que os professores se empenhem esse esforço será inútil, uma vez que estão destinados a sempre reproduzir a ideologia dominante.

A Teoria dualista, elaborada por Baudelot e Establet, foi assim designada por Saviani por que

os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (apud SAVIANI, 2009, p. 23).

Segundo Saviani, essa teoria, assim como todas as outras abordagens que compõem o quadro das Teorias Críticas, “não contém uma proposta pedagógica”. Elas empenham-se tão somente em explicar os mecanismos de funcionamento da escola tal como está constituída (ibidem, p. 27). No entanto, este autor defende essa visão crítica com relação à educação e busca avançar no sentido de propor alternativas pedagógicas que dotem a escola e os educadores de “um poder real, ainda que limitado” (ibidem, p. 28). Segundo ele, “do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (ibidem, p. 29). Dessa forma, ele propõe uma 3ª teoria, denominada teoria histórico-crítica ou “Pedagogia histórico-crítica”, ou, ainda “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Juntamente com outros autores - tais como José Carlos Libâneo e Guiomar N. de Melo – ele defende que “a tarefa de uma Pedagogia Crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram” (SILVA, 2010, p. 63).

Luckesi considera que essa proposta pedagógica apresenta uma concepção transformadora com relação ao papel da educação na sociedade. Nessa perspectiva a educação é compreendida “como mediação de um projeto social” (LUCKESI, 1994, p. 48). Ou seja, a escola pode realizar um projeto de sociedade, com base em uma compreensão crítica de seu papel no contexto social (ibidem). Silva, entretanto, questiona o fato de que os autores vinculados à pedagogia crítico-social dos conteúdos façam “uma nítida separação entre educação e política” (2010, p. 63), ou seja, entre conhecimento e poder. Segundo Silva, na concepção desses autores “a educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla” (ibidem).

Silva descreve, ainda, outras vertentes das Teorias Críticas, tais como: os reconceptualistas; os autores relacionados com a crítica neomarxista e os autores que veem o currículo como política cultural. Ressalta, também, as diferenças entre a Pedagogia do oprimido e a Pedagogia dos conteúdos. Apresentaremos uma breve síntese das ideias de cada uma dessas vertentes, com a intenção de compor o panorama que estamos traçando antes de analisarmos especificamente a Matriz Curricular de Goiás.

Os Reconceptualistas manifestaram-se contra a visão técnica de currículo apresentada por autores como Bobbitt e Tyler. William Pinar, da Universidade de Rochester/EUA, liderou esse movimento de reconceptualização, que tinha entre seus membros estudiosos com uma concepção fenomenológica e estudiosos com uma concepção marxista. Ao criticar o modelo tradicional de currículo, o primeiro grupo o fazia com base em aspectos subjetivos e o segundo enfatizando as questões econômicas e sua influência na escola e no currículo. No entanto, esse segundo grupo distanciou-se aos poucos desse movimento por compreender que estava “excessivamente centrado em questões subjetivas, como um movimento muito pouco político” (ibidem, p. 39). Portanto, a concepção fenomenológica consolidou-se entre os reconceptualistas. Nessa vertente

o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual, docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (ibidem, p. 41).

A crítica neomarxista às teorias tradicionais de currículo estaria representada, segundo Silva, pelo pensamento de Michael Apple. Este autor, partindo da crítica marxista à sociedade e da contribuição dos estudos da sociologia crítica, defende que há “uma relação

estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura” (ibidem, p. 45) e essas conexões influenciam diretamente a organização do currículo. No entanto, essa ‘relação estrutural’ não ocorre de uma forma mecânica, uma vez que os vínculos entre a produção e a educação são mediados pela ação humana. Ou seja, “o campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica” (ibidem, p. 46). Segundo Silva, a questão básica no trabalho de Apple “é a da conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo dos recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo” (ibidem, p. 48). Para traçar esses paralelos, Apple distancia-se dos autores marxistas com uma concepção determinista e fundamenta-se em conceitos desenvolvidos por Gramsci, como o de hegemonia e senso comum. Segundo Gandin, essa vertente do marxismo que Apple incorpora à sua análise é chamada de neomarxismo, “pois ela incorpora a centralidade da cultura na análise do social, algo que as tradições marxistas não haviam feito até então” (GANDIN apud REGO, 2011, p.32).

No limite entre as Teorias Críticas e as Pós-críticas, Silva cita estudos que definem o currículo como política cultural, enfatizando as ideias que caracterizaram as primeiras obras publicadas por Henry Giroux. Ainda que em suas obras mais recentes este autor tenha se voltado mais especificamente para as questões culturais, inicialmente, ele desenvolveu uma crítica à concepção tecnicista de currículo. Utilizando conceitos característicos dos estudos da Escola de Frankfurt, “Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo” (SILVA, 2010, p. 51). Assim como Apple, ele não concordava com os princípios deterministas de algumas correntes marxistas. Ele busca uma “pedagogia da possibilidade” e “sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle” (ibidem, p. 53). Ou seja, ele advoga uma postura de resistência daqueles envolvidos com o processo educacional. Por meio dessa postura seria possível estabelecer um processo de emancipação e libertação. Nesse aspecto, percebe-se a influência de Paulo Freire na obra de Giroux, com base em sua concepção libertadora da educação.

Em se tratando das ideias de Paulo Freire, não há uma proposta específica com relação ao currículo. No entanto, “ele discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares” (ibidem, p. 57). Em geral, há nas ideias de Paulo Freire - ainda que sejam consideradas de esquerda - muitas

aspectos que as diferenciam daquelas citadas no âmbito das Teorias Críticas da educação. Tratando especificamente da questão curricular, a crítica que ele faz

está sintetizada no conceito de ‘educação bancária’. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. (SILVA, 2010, p. 58).

A antítese da ‘educação bancária’ seria, para Freire, a Educação problematizadora. Ao invés da característica verbal e de comunicação unilateral do currículo tradicional, a proposta Freiriana é uma proposta dialógica na qual “educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo” (ibidem, p.60).

### **1.1.3. Teorias Pós-Críticas**

Segundo Silva (2010), a concepção da realidade apresentada por cada teoria vincula-se aos conceitos que elas utilizam. No caso das Teorias Críticas, elas deslocam a ênfase “dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder” (ibidem, p. 17). Quanto às Teorias Pós-Críticas, é o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia que é enfatizado. Surgem outros conceitos importantes, tais como: identidade, significação, representação, multiculturalismo, dentre outros.

Para os autores vinculados a uma concepção marxista, sobretudo aqueles vinculados à teoria crítico-reprodutivista, as desigualdades sociais estão intimamente relacionadas a fatores econômicos. No entanto, ao analisar a sociedade contemporânea - denominada por alguns de pós-moderna ou pós-estruturalista – surgem diversas outras fontes de desigualdades que precisam ser consideradas, tais como as diferenças de gênero e raça. O próprio conceito de cultura precisa ser repensando. Não basta defender um currículo multiculturalista, reconhecendo a grande diversidade cultural do nosso tempo. Segundo Silva, “o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de tudo, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço” (ibidem, p. 85).

Ao estabelecer uma discussão crítica do conceito de multiculturalismo, surgem duas versões diferentes. De um lado, os pós-estruturalistas defendem que a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença “não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (ibidem, p.87). De outro lado, uma corrente mais

materialista, vinculada, geralmente, às ideias marxistas, defende que são “os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural” (ibidem). Portanto, “num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (ibidem, p. 89).

As Teorias Pós-Críticas colocam esse tipo de discussão, opondo-se às perspectivas humanistas sobre essas temáticas. Surgem então, as discussões sobre as relações de gênero e raça no contexto curricular e a reação a um currículo que se apresenta como ‘narrativa étnica e racial’.

Para compreender as Teorias Pós-Críticas, Silva faz uma análise do que se configura como “Pós-modernidade” e “Pós-estruturalismo”. Segundo este autor, o pós-modernismo não representa “uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos” (ibidem, p. 111), que surgem entre a Modernidade - consolidada com o Iluminismo – e a Pós-Modernidade, “iniciada em algum ponto da metade do século XX” (ibidem). Segundo este autor “nossas concepções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas” (ibidem, p.111). Ele ressalta que o ‘homem moderno’, regido pela razão e pela racionalidade, é visto como alguém que é livre, autônomo e centrado. O currículo moderno incorpora essas características e se apresenta como algo “linear, sequencial e estático”. No pós-modernismo, esse homem é visto como “fundamentalmente fragmentado e dividido” o que, logicamente, implica nova visão de currículo.

O pós-estruturalismo é apresentado pelo autor citado como uma categoria bastante ambígua e indefinida, que não se refere necessariamente a uma mudança de época, como o pós-modernismo, mas que “limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação” (ibidem, p.117). Como o próprio nome indica, é um movimento que se segue ao estruturalismo linguístico fundamentado nos estudos de Saussure, realizados nas décadas de 50 e 60. Como se sabe, o estruturalismo extrapolou o campo da linguística e teve muitos autores importantes, que convergiam quanto ao privilégio dado à noção de estrutura. Tal estrutura é vista como uma relação entre os elementos individuais que a compõem, “é aquilo que faz com que o conjunto se sustente” (ibidem, p. 118).

Numa concepção pós-estruturalista, o “sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária” (ibidem, p. 120). São fundamentais para esse campo de estudos as ideias defendidas por

Foucault e Derrida. Para o primeiro, “o sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal”, ou seja, o poder “está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo” (ibidem, p. 121).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva não existe uma teoria específica de currículo relacionada ao pós-estruturalismo, mas sua influência na questão curricular viria a partir da ideia de indeterminação e incerteza que são características de uma perspectiva pós-estruturalista, além das conexões com as relações de poder. Também seria muito discutível o conceito de “verdade”, uma vez que o que importa nessa concepção é “o processo pelo qual algo é considerado como verdade” (ibidem, p. 124).

No contexto das Teorias Pós-Críticas, situam-se, também, os Estudos Culturais, que surgiram na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, por meio da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, em 1964. Autores como Raymond Williams e Richard Hoggart defendiam uma visão de cultura bastante diferente daquela visão que caracterizava a literatura britânica de seu tempo, que era elitista e burguesa. Eles defendiam que a cultura não era privilégio de um grupo de pessoas e não se relacionava às obras primas da literatura ou das artes, mas “deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (ibidem, p. 131).

Os Estudos Culturais, de um ponto de vista teórico e metodológico, tem duas bases: o marxismo e o pós-estruturalismo. No entanto, com a expansão que esses estudos tiveram ao redor do mundo, eles apresentam uma “série variada de perspectivas teóricas e de influências disciplinares” (ibidem, p. 133). Segundo Silva, um dos traços comuns dentre todos os estudos que se realizam a partir da expansão dos Estudos Culturais, é a ênfase na análise da cultura, concebida conforme dito anteriormente e que se desenvolve com certa autonomia no contexto da vida social. Ou seja, ao contrário das posturas mais tradicionais do pensamento marxista, a dinâmica cultural “é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes” (ibidem, p. 133).

A ideia fundamental encontra-se ao definir a cultura

como campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também, a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.

No âmbito dessas ideias, o currículo se coloca como “um campo de luta em torno da significação e da identidade” (ibidem, p. 135), que resulta de um “processo de construção social”.

Stuart Hall, em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, diz que o sujeito pós-moderno “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13). Essas identidades sofrem a influência da “homogenização cultural” promovida pelo processo de globalização. Há, segundo o autor, uma tensão entre uma identidade “local” e uma identidade “global”. Portanto, o ‘campo de luta’ do currículo torna-se ainda mais complexo em nossos dias.

Outro aspecto relevante, é que não há, nessa perspectiva, uma dicotomia entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento cotidiano, uma vez que todo conhecimento é visto como um “objeto cultural” ou “artefato cultural”, resultante de um processo de construção social. Ou seja, nessa ‘virada culturalista’, não só a escola é vista como uma instância pedagógica, mas “tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa” (SILVA, 2010, p. 139). Essas outras ‘instâncias culturais’ abarcam desde os programas de TV às exposições de museus.

Diante dessas reflexões sobre as teorias curriculares, consideramos pertinente incluir, na sequência de nosso trabalho, um breve histórico da educação musical no Brasil, pois, assim como as teorias curriculares foram se estabelecendo em um processo histórico, a educação musical também possui fases diferenciadas que, de alguma forma, se relacionam com as ideias que perpassam as teorias mencionadas.

## **1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL**

Com a finalidade de compreendermos como o conhecimento musical vem atuando na formação integral de nossos estudantes, apresentamos uma brevíssima recapitulação dos aspectos históricos por meio dos quais se constituiu a inserção da música na escola brasileira.

Na década de 1930, fase em que a educação musical no Brasil talvez tenha adquirido uma maior projeção e importância, fundou-se o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, sob a direção do maestro e compositor Heitor Villa-Lobos (FONTERRADA, 2005). Seu objetivo, talvez ousado, era o de criar corais amadores em todo o país, para exaltar

as músicas e os valores pátrios, com o intuito de que o governo Vargas legitimasse sua permanência no poder, apoiando-se em um exacerbado sentimento nacionalista.

Mesmo destituído de suas funções após a queda do Estado Novo, Villa-Lobos teve o grande mérito de atualizar as primeiras diretrizes da pedagogia musical do país, introduzindo ideias e métodos - tais como a utilização do folclore e da *manosolfa* - inspirados em dois grandes pesquisadores e educadores musicais europeus: Bártok e Kodály (MÁRSICO, 1978).

Posteriormente, a reforma de ensino propiciada pela Lei 5.692 de 1971 lançou bases organizativas e filosóficas para o ensino brasileiro e definiu como regra que a música, como disciplina curricular, seria denominada Educação Artística. Já o ensino profissionalizante de música em nível superior deveria ser constituído por cursos diferenciados, oferecidos pelos conservatórios e escolas superiores.

A música, como componente da educação básica, sem finalidade profissionalizante, retornou nas décadas de 1970 e 1980 com esforços do movimento artístico e pedagógico conhecido como Arte-educação. Porém, talvez pela indefinição do processo, esta corrente, também, não conseguiu garantir o espaço da educação musical dentro do currículo escolar (FERNANDES, 2004).

Em consequência disso chegamos ao marco divisor deste processo: a nova LDB<sup>5</sup>, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Nessa legislação a participação da música no contexto da educação básica, está prevista, mas não regulamentada. A LDB/1996 declara, inicialmente, no artigo 4º, que o Estado deve garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística” e no artigo 26, parágrafo 2º, afirma que “o ensino da arte constituirá componente básico curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Como parte da reforma curricular, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicados em 1998, revelam um forte anseio por concretizar mudanças qualitativas reais, apesar de sugerirem proposições que, se não chegam a constituir uma metodologia, ao menos apontam para este caminho.

Percebeu-se, nesse contexto que, para trilhar este caminho, algumas dificuldades surgiriam com o retorno da música na escola. Com a ausência gradual da música como disciplina autônoma ocorreu uma desvalorização do seu real significado – como conteúdo relevante para o desenvolvimento humano - dentro do ensino básico. Ou seja, a escola não

---

<sup>5</sup> LDB – Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

deixou de usufruir a música, mas, como não havia sistematização de seu ensino, os próprios professores divulgavam no universo escolar o que conheciam.

Diante disso a música passou a ter funções diversificadas dentro do contexto escolar como: música pretendida como terapia; música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; música como mecanismo de controle; música como prazer, divertimento e lazer; e, finalmente, música como disciplina (PEREIRA, 2006).

No que se refere à música como disciplina, não podemos deixar de fazer referência à Lei 11.769, que foi sancionada em agosto de 2008, que altera o artigo 26 da LDB/96 (BRASIL, 1996), acrescentando o § 6º nesta parte da Lei, que regulamenta o ensino de Arte nos sistemas de ensino básico no Brasil. Esta modificação estabelece que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Esta obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, trás novas possibilidades de propostas para o ensino de música nas escolas.

Ressaltamos que a música poderá contemplar todas as outras funções citadas acima, porém, esperamos que o desenvolvimento de pesquisas, projetos pedagógicos ou culturais e investimentos governamentais possam se multiplicar, “preconizando o real papel da linguagem musical, na condição de conteúdo autônomo e simbólico de comunicação e expressão” (PEREIRA, 2006, p.7).

Nesse sentido, ao refletir sobre o papel da educação musical no ensino básico, que abrange o ensino fundamental e médio, podemos considerar as diretrizes dos PCN que orientam o ensino de música na escola com ênfase na diversidade das manifestações musicais na contemporaneidade. Deste modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de música na escola esclarecem que:

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial através de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. (BRASIL, 1998, p. 53).

De acordo com Freire (2000), a Educação Musical na pós-modernidade concebe a música como um conjunto de manifestações que apresentam características e origens diversas, entendendo que a criação de conhecimento por meio da reflexão sobre esta diversidade é que deve ser enfatizada nos cursos de música.

Penna (2008, p. 64) argumenta que ao refletirmos sobre arte, procuramos contribuir para “clarear noções correntes em nossa área, para que nossa ação educativa seja cada vez mais consciente e mais solidamente fundamentada, buscando assim um aprimoramento constante da qualidade do ensino de arte”. Vale salientar que não nos interessa a teorização sobre arte ou a música por si só, mas uma fundamentação para a prática pedagógica.

Diante de uma preocupação pedagógica, ressaltamos que os professores de música devem levar o estudante a compreender a diversidade de práticas e manifestações musicais da nossa e de outras culturas. Sendo este o foco de interesse, a realidade da escola e o perfil dos estudantes não pode ser um obstáculo para que se trabalhem as diferentes vertentes da música. O que se argumenta aqui não é o fato de que o perfil de uma turma ou comunidade possa determinar alguma Modalidade musical por afinidades culturais, pelo contrário, espera-se que qualquer Modalidade possa ser trabalhada em qualquer realidade, já que é justamente a reflexão acerca da diversidade que deve ampliar a consciência do indivíduo a respeito de sua identidade cultural. De outra maneira, a produção de conhecimento não se concretizaria, pois cada comunidade estaria relegada a sua realidade de forma determinista. Apesar da opção por uma Modalidade musical ser o ponto crucial, determinante de todas as ações posteriores, o foco deve ser a maneira como esta Modalidade musical é desenvolvida em cada realidade, pois é neste ponto que reside a abertura para as diversas reconfigurações.

A atuação do educador musical no ensino regular apresenta inúmeros desafios, que tendem a se tornar cada vez maiores devido ao aumento da demanda por estes profissionais em decorrência da aplicação da Lei 11.769. Nesse contexto é que surge a nova Matriz Curricular do Estado de Goiás.

### **1.3 A MATRIZ CURRICULAR DE MÚSICA DO ESTADO DE GOIÁS**

Apresentamos, aqui, a Proposta Curricular em Música do Estado de Goiás, contemplando os pressupostos teóricos presentes na mesma, o histórico de sua elaboração, sua estrutura e sua inserção no contexto histórico da educação musical no Brasil. Esclarecemos que, ao apresentar o processo de elaboração da proposta curricular, colocamos aspectos de âmbito geral, aspectos relacionados ao ensino específico de música e, em seguida, apresentamos a estrutura do documento.

### 1.3.1 Processo de elaboração da Matriz Curricular: Arte

Ao fazermos um estudo sobre a Proposta Curricular do Estado de Goiás, é necessário compreender que ela resultou de um processo composto por movimentos. Primeiramente falaremos em relação ao Movimento I, pois segundo o documento **Currículo Construção & Participação** (GOIÁS, 2010, p.90) “O movimento I refere-se à construção do panorama geral da rede, com mapeamento dos seus pontos fortes e frágeis, a partir dos indicadores educacionais e das ações já realizadas pela política educacional da secretaria”. Este levantamento foi fundamental para iniciar as primeiras ações em relação à Reorientação Curricular, pois, além da realização desse mapeamento, também foram discutidas questões relacionadas às propostas curriculares existentes na rede. Foram analisadas, também, as legislações que estavam em vigor e documentos existentes elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), com apoio das secretarias estaduais e municipais.

No movimento II foram discutidos e definidos pactos: fundamentos, prioridades, eixos integradores do currículo e concepções das áreas do conhecimento. Os autores da Matriz dizem que:

O movimento II caracteriza-se por uma mobilização intensa da rede para estudar os principais fundamentos teóricos da reorientação curricular, aprofundar o diagnóstico realizado anteriormente, agora enfocando aspectos mais diretamente ligados ao currículo e pactuar, coletivamente, importantes decisões curriculares. (GOIÁS, 2010, p.91).

Esta mobilização acarretou uma avaliação e organização dos tempos e espaços escolares; um pacto assumido coletivamente; mobilização dos profissionais da área de educação; envolvimento com a comunidade; participação e integração com a equipe interna da secretaria; participação das universidades e, finalmente, uma ampliação da adesão à reorientação curricular, ou seja, participação de parceiros, que seriam

Tanto do poder público como de instituições não governamentais, do estado ou município que de alguma forma, estão envolvidos com o atendimento de crianças e adolescentes, tais como secretaria da saúde, de cultura, de esporte, de assistência social e conselhos relacionados à infância e juventude, dentre outros. (ibidem, p.92).

Esclarecemos que a proposta curricular do Estado de Goiás tinha como meta a publicação de vários cadernos de uma série denominada **Currículo em Debate**. Tais

publicações, de caráter processual, contextualizam a compreensão de que os movimentos, I e II deram origem aos quatro primeiros cadernos, e os cadernos seguintes foram resultado das discussões do movimento III. Abaixo a relação dos primeiros cadernos, com seus respectivos títulos.

Cadernos dos Movimentos I e II:

- a) Caderno 1 - O direito à educação, o desafio da qualidade (GOIÁS, 2009d);
- b) Cadernos 2 - Um diálogo com a rede – análise de dados relatados (idem, 2009e);
- c) Caderno 3 – Currículo e práticas culturais – as áreas do conhecimento (idem, 2009f);
- d) Caderno 4 – Relatos de práticas pedagógicas (idem, 2009g);

O Movimento III abrangeu questões pertinentes ao processo de elaboração de referenciais curriculares e de material de apoio docente, ou seja, sobre o que ensinar e como ensinar. Os autores da Matriz (ibidem, p.92) explicam que "o terceiro movimento refere-se à produção coletiva de referenciais comuns para a rede e de materiais de apoio para sua implementação em sala de aula".

Diante da exposição das questões curriculares feitas até agora, de acordo com Henrique Lima Assis (Coordenador Pedagógico do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte durante o processo de elaboração das Matrizes Curriculares em Arte):

Nesta paisagem, uma das políticas implementadas pela SEDUC-GO foi a criação do Programa de Reorientação Curricular, iniciado em 2004 e concluído em 2010, cujos objetivos consistiam em: (a) oferecer subsídios para o fortalecimento do trabalho pedagógico e a melhoria da qualidade das aulas; (b) reduzir as taxas de evasão e de repetência escolares; (c) implementar uma proposta curricular com novos recortes e abordagens de conteúdos e práticas docentes, para que se assumam as atividades específicas de cada área e ligadas à leitura e à escrita, como compromisso de todos e (d) ampliar os espaços de discussão coletiva nas escolas, por meio de grupos de estudos, oficinas e seminários[...] A partir de 2006 esses grupos de estudos foram individualizados por áreas do saber e em 2007 o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte foi convidado a coordenar e sistematizar as discussões em arte. (ASSIS, 2011, p.2).

Em consequência do III movimento, podemos refletir sobre o processo de elaboração da Matriz Curricular de Música. É necessário ressaltar que, conforme consta da citação anterior, o Centro de Estudo e Pesquisa- Ciranda da Arte foi convidado pelo Núcleo de desenvolvimento Curricular, no início do movimento III, a participar do Processo de Reorientação Curricular. Ao iniciar os trabalhos, as equipes foram separadas por áreas de conhecimento e passaram a refletir, analisar e sintetizar discussões em suas áreas específicas.

Para descrevermos esse processo, gostaríamos de fazer referência a questões que envolvem todas as especificidades artísticas, para, posteriormente descrever o processo referente à área musical.

Diante do convite do Núcleo de Desenvolvimento Curricular ao Centro de Pesquisa Ciranda da Arte, as equipes formadas para trabalhar com a reorientação curricular deram início à elaboração do material solicitado, e, para isso, houve várias reuniões entre gestores, coordenadores e equipes do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte e, posteriormente, com a coordenação técnica Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, que dava o suporte pedagógico ao processo.

Segundo Assis,

Ao integrarmos a equipe de Reorientação Curricular para a sistematização das orientações curriculares para a área das artes, entendemos a complexidade deste compromisso e seus desafios, visto ser esta uma ação cultural de organização do que poderia ser trabalhado na rede estadual de educação. O que motivou essa ação pedagógica foi o desejo de contribuir com a educação das artes, na expectativa de minimizar as assimetrias conceituais, metodológicas e práticas que caracterizam as diferentes localidades do Estado, construindo uma identidade para a área. (ASSIS, 2011, p.8).

Diante desta necessidade de contribuição para o ensino de arte, houve uma grande reflexão entre os integrantes do processo curricular do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte em relação à fundamentação teórica para a construção de um material que proporcionasse aos professores da rede possibilidades de assumirem em suas ações pedagógicas várias concepções no ensino das artes, ou seja, de se conscientizarem das múltiplas maneiras de trabalhar com a dança (movimentos) imagens (artes visuais), representações cênicas (teatro) e finalmente os sons (música).

Houve um processo de leitura, reflexão e análise de vários autores nesta etapa.  
Segundo Assis,

Fundamentados, principalmente, em Corazza (2001), Moreira (2001), Sacristán (1995) e Silva (1999) compreendemos que os apontamentos curriculares são seleções da cultura, que enfatizam, em um universo mais amplo de possibilidades, certos elementos em relação a ou em detrimento de outros. Compreendemos, também, que o currículo é um campo de significação, é território, documento, redes de relações, detém poderes, é trajetória, é autobiografia e, por meio das disputas, tanto individuais quanto coletivas, contribui para a produção de identidades culturais, porquanto não há neutralidade em nenhuma de nossas seleções. (ibidem, p.4).

Em consequência da necessidade de transmitir uma nova perspectiva relacionada à questão curricular, Assis também afirma que:

As discussões geradas nos grupos de estudos nos levaram à compreensão de que a educação das artes é também uma seleção da cultura, e assim, apoiados em Silva (1999) pensamos e desejamos que as orientações curriculares para a área das artes sejam capazes de questionar os saberes consensuais e assegurados, conhecidos e assentados e que promovessem estratégias para favorecer e estimular, em relação às identidades culturais, o cruzamento de fronteiras, o impensado, o arriscado, o inexplorado, o ambíguo, o híbrido, o nômade. (ibidem).

Surgiram, no contexto do processo de elaboração da proposta curricular, discussões pertinentes voltadas à trajetória do ensino de arte, desde quando considerado ainda Educação Artística - quando se defendia a polivalência docente no ensino das Artes - às décadas de 80 e 90 que foram marcadas por reflexões profundas e conscientes dos professores de arte sobre o seu ensino; a divulgação da proposta triangular pela professora Ana Mae Barbosa e a reformulação da LDB de 1996. Esta, segundo Assis,

Consolidou, após muitos debates e embates a respeito da inserção ou não das artes no currículo, sua obrigatoriedade. Sem referência à denominação Educação Artística, mas evocando as artes e a cultura como componentes indispensáveis na formação dos estudantes na Educação Básica. Contudo, ela não explicitou que a aprendizagem artística deveria ser contemplada em todos os níveis e séries da Educação Básica. Nesse sentido, Barbosa (2002) enfatiza que a falta de clareza na referida Lei permite diversas interpretações e práticas: “algumas escolas estão incluindo a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis” (p.13), fragilizando ou até interrompendo os processos cognitivos e afetivos que as artes proporcionam e que são basilares para que os estudantes pensem suas relações consigo, com o outro e com o mundo. (ibidem, p.6).

As reflexões realizadas pela equipe de reorientação curricular foram permeadas, também, pela inserção dos PCN. Estes foram considerados um grande avanço para a época, pois eles contemplam as especificidades do ensino de arte, por meio das diferentes linguagens que o compõem.

Todas essas reflexões que fizeram parte do processo de elaboração da Matriz Curricular para cada área artística são pertinentes, sendo motivadas, segundo Assis “pela afirmativa de Silva (1999), na qual os conhecimentos que constituem o currículo, estão vitalmente envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade” (apud ASSIS, 2011, p. 4).

Ressaltamos que este trabalho também teve a participação dos professores de arte (artes visuais, dança, música e teatro), os quais, ao serem questionados quanto às suas expectativas para o ensino de arte – e mais precisamente sobre um currículo voltado para a

área artística - apresentaram respostas que também serviram de subsídio para a elaboração da Matriz Curricular de arte para o Estado de Goiás. Ao construírem um documento curricular, os professores integrantes das equipes passaram a ser mais conscientes das necessidades docentes em nível de ensino básico. Finalmente, todo este trabalho deu origem aos últimos cadernos da série 'Currículo em debate', que são:

- a) Cadernos 5 - Matrizes Curriculares (GOIÁS, 2009a);
- b) Caderno 6.2 – Sequências Didáticas: Convite à ação - 6º e 7º ano (idem, 2009b);
- c) Caderno 7.2 – Sequências Didáticas: Convite à ação - 8º e 9º ano (idem, 2009c);

#### 1.3.1.1 Processo de elaboração da Matriz Curricular: Música

O processo de elaboração da proposta curricular em música foi norteado pela reflexão sobre a identidade cultural e a sensibilização sonora, buscando distanciar-se de uma visão linear e fechada.

Segundo Vasquez (2008),

Propomos estes pilares para se discutir uma mudança na práxis pedagógica do professor, buscando um ensino crítico-reflexivo, contextualizado, dinâmico e que se relacione as experiências dos sujeitos envolvidos no processo professor e alunos. (VASQUEZ, 2008, p.1).

A equipe de reorientação na área de música, em sua fase de elaboração do documento curricular, teve como preocupação inicial o fazer musical dos estudantes, não se limitando somente à interpretação, mas também à improvisação e composição. Além disso, tinham que pensar em uma proposta que colocasse o sujeito como centro de todas as ações pedagógicas, sendo estes sujeitos os professores e alunos.

Vasquez afirma que a Matriz Curricular foi pensada no sentido de colocar os sujeitos no centro do processo pedagógico. Segundo ela, “a partir destes sujeitos, da cultura pelas quais, eles perpassam e dos seus universos sonoros, que todo o trabalho se desenvolveu” (ibidem, p.1).

No início do processo foram consultadas as obras de vários autores, cujas propostas e concepções foram assimiladas durante a elaboração do texto e gráfico das

matrizes, mais especificamente na matriz de música, tais como: John Cage (compositor), que defende a ideia de que “músicas são sons, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto” (apud VASQUEZ, 2008, p.2); Murray Schafer (compositor) que afirma “o currículo musical deve ser pautado nos indivíduos e não homogeneizados pela média de inteligência humana” (ibidem); Hans Joachim Koellreutter (compositor) que se preocupa com algumas questões como: “música de diversas culturas”, “criação reflexiva”, “educar para a vida” e finalmente “Propor o ensino musical desenvolvendo competências” (apud BRITO, 2001); Pierre Levy (pesquisador da cibercultura), que “propõe um diálogo entre a cibercultura e os processos de criação no meio virtual” (apud VASQUEZ, 2008, p.2); Lucia Santaella (pesquisadora nas áreas de semiótica cognitiva e computacional) que nos faz “pensar sobre os meios de informação e as criações artísticas que se modificam da cultura das mídias à cibercultura” (ibidem); Stuart Hall, sociólogo que dialoga com os teóricos contemporâneos e estuda o processo de globalização na formação da identidade do sujeito (2006); e Deleuze, filósofo que defende “relações entre *rizomas* como combinações não lineares, as múltiplas relações e combinações possíveis e também de histórias que produzem mapas para agenciamentos que possibilitem diferentes conexões” (VASQUEZ, 2008, p.4).

Vasquez diz que todas essas vozes (dos autores citados) soaram nos ouvidos dos membros da equipe durante a elaboração da proposta e que, a partir das ideias de cada um deles, foram feitas relações que acompanharam as escolhas, práticas e trajetórias inerentes à elaboração da Matriz. Também influenciaram na seleção de conteúdos para cada ano, tendo sido definido que: no sexto ano se trabalharia a percepção musical; no sétimo ano, a produção musical; no oitavo ano, o estudo da música aplicada a vários contextos e no nono ano, a música e suas novas tecnologias (ibidem, p.4).

A intenção dos membros da equipe de reorientação era elaborar um currículo que pudesse ser múltiplo, construído por diversas ligações e que fosse vivenciado nas diferentes histórias e caminhos possíveis.

O que pretendemos, até este momento, foi relatar que estes foram os primeiros passos dados em relação à elaboração da Matriz Curricular de Música do Estado de Goiás. Posteriormente algumas modificações foram feitas, pois até este momento, a equipe havia pensado em conteúdos e que tipo de conteúdo seria mais apropriado para cada ano. Tais conteúdos se relacionavam, obviamente, às vertentes mencionadas e definidas para a proposta, as quais eram a sensibilização sonora e a reflexão sobre a identidade cultural.

Após muitas discussões e reflexões, a equipe de reorientação curricular em música foi sistematizando o processo, mas sempre embasada nos educadores mencionados.

Primeiramente foram discutidas quais Modalidades musicais seriam mais apropriadas e que as mesmas proporcionassem ao estudante o conhecimento da existência de uma grande diversidade musical. Após a escolha das Modalidades musicais, houve a sugestão de que elas fossem articuladas de forma que não se estipulasse a que ano se destinariam, ficando livre o diálogo entre os anos e Modalidades musicais.

Posteriormente a equipe passou para a fase de escolha dos Eixos Temáticos (que eram comuns a todas as áreas). Foram várias reflexões até chegar a um consenso de que os mesmos teriam que sustentar e se relacionar com o desenvolvimento biológico e cognitivo do ser humano. Após a escolha dos eixos, a equipe refletiu sobre os conceitos básicos e elementares da música, ou seja, quais seriam incluídos e com que finalidade seriam incluídos na proposta. A equipe concluiu que esses conceitos eram extremamente necessários, pois proporcionariam aos estudantes a possibilidade de assimilação e conscientização dos mesmos, servindo de suporte para futuras produções musicais.

Dando continuidade ao processo, a equipe se preocupou com a questão da Abordagem Metodológica (que seria comum a todas as linguagens artísticas), definindo seguir as diretrizes propostas por Ana Mae Barbosa como: produzir, contextualizar e compreender criticamente. Finalmente, quanto à definição do gráfico que apresentaria a estrutura da Matriz, houve a intenção de que ele representasse o diálogo entre os anos, Modalidades musicais, conceitos, seguindo as ideias de Deleuze. Vasquez argumenta que Deleuze “nos fala de múltiplas relações e combinações possíveis”. Rizomas, enquanto conexões não lineares e nem arborescentes, “não possuem um centro a ser seguido, mas caminhos possíveis de serem relacionados, de um ponto a outro qualquer”. Falas de conexões, multiplicidades e intensidades; de histórias que produzem mapas, agenciamentos que possibilitam diferentes conexões (ibidem, p.4).

As considerações feitas por meio de Deleuze serviram não somente para a elaboração do gráfico, mas, também, para definir as formas de articular todos os conteúdos, Modalidades musicais, anos, Eixos Temáticos e Abordagem Metodológica. Dessa forma, a equipe propunha uma matriz que favorecia ao professor livrar-se de travas e imposições ao lidar com o ensino de música, deixando-o livre em suas escolhas.



Ressaltamos que algumas das reflexões aqui apresentadas são destinadas às quatro áreas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música) e outras se relacionam especificamente à área de Música.

De acordo com os autores da Matriz,

A **cultura** situa os **sujeitos** no tempo e no espaço, abrindo possibilidades de apropriação, produção ou construção de conhecimentos e práticas artísticas e dessa forma, as Artes reforçam e ampliam os lugares dos sujeitos no mundo. Compreender culturas ou manifestações culturais pressupõe conhecer seus processos históricos e artísticos, concluindo-se, portanto, que é “uma razão cultural que nos leva a estudar Arte” (BARBOSA, 2007, p. 02). A compreensão das Artes, então, só se torna possível mediante a compreensão das formas simbólicas, denominada cultura, “pois o primeiro sistema nada mais é que um setor do segundo”. (GEERTZ, 1997, apud GOIÁS, 2009a, p. 32-33).



**Figura 02 – Centralidade da Matriz (GOIÁS, 2009a, p.33).**

Ao observarmos o gráfico que aborda a centralidade da Matriz, vemos que o foco está no sujeito e que este sujeito é representado pelos estudantes e professores que atuam nas áreas artísticas. Eles são considerados como protagonistas do universo escolar e por meio deles, de suas culturas e seus universos sonoros é que a Matriz Curricular se desenvolve.

Os autores da Matriz ressaltam que

Historicamente, o ensino de Arte, antes denominado Educação Artística, se organizou em torno das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 5692/71, um único professor deveria ensinar, ao mesmo tempo, as quatro áreas artísticas. Superada essa concepção polivalente, e orientada pela LDB 9394/96, esta matriz se organiza em torno do ensino especialista, ou seja, o professor assume uma única área de acordo com sua formação específica. Nesta direção, a escola deve se organizar de modo que todos os anos do ensino fundamental sejam contemplados com o ensino de arte e, tendo que admitir docentes com formação em outras áreas do saber, como, por exemplo, História, Pedagogia ou Sociologia, esses docentes devem optar por uma única área da Arte, de acordo com suas afinidades e possibilidades de formação, e aprimorar-se nela. (GOIÁS, 2009a, p. 33).

Percebe-se nesta Matriz Curricular uma resistência ao professor polivalente, considerando a impossibilidade de um mesmo professor dominar várias áreas artísticas, ou

seja, a proposta evidencia que a especialidade é fundamental para que possam ser trabalhados conteúdos específicos de cada área com maior eficiência e clareza, promovendo maior qualidade no ensino e na aprendizagem. Outro fator relevante que a proposta defende é a necessidade de uma organização por parte da comunidade escolar de modo a ofertar o ensino de arte a todos os anos do ensino fundamental.

Outra questão do documento curricular é a necessidade de abordar as “especificidades ligadas, por exemplo, ao universo feminino, homossexual, afro-brasileiro, indígena, da classe trabalhadora, da cultura infanto-juvenil e dos sujeitos com necessidades especiais” (ibidem, p. 33) à suas ações pedagógicas. Essas especificidades presentes na Matriz Curricular nos remetem à necessidade de que vozes ausentes<sup>6</sup> sejam discutidas e trabalhadas, possibilitando ao estudante uma postura esclarecida diante das múltiplas realidades em que vivemos.

Quanto à Abordagem Metodológica, seus autores dizem que:

Inserimos o gráfico nesta Matriz Curricular como forma de facilitar a visualização e/ou compreensão das opções conceituais, metodológicas e temáticas privilegiadas. Assim, a forma circular sinaliza o desejo de que as ações metodológicas, as Modalidades e os conceitos sejam abordados de maneira dinâmica e aberta, podendo movimentar-se para a direita ou para esquerda, criando e re-criando experiências, revendo e revisitando propostas em todos os anos do ensino fundamental. Sinaliza, ainda, que conhecimentos e sujeitos estão em circulação, movem-se e podem retomar pontos de partida a partir de ângulos diferenciados. O contorno dos círculos propositadamente 'borrado' enfatiza a ideia de flexibilidade e movimento na direção de novas questões que podem transpassar ou ser agregadas às práticas pedagógicas, para que estas sejam continuamente renovadas e repensadas, visando contribuir para uma sociedade democraticamente livre e multicultural. (ibidem, p.34).



**Figura 03 – Abordagem Metodológica (GOIÁS, 2009a, p.34).**

Por meio do gráfico, podemos observar que a Abordagem Metodológica desta Matriz se fundamenta em três instâncias não hierárquicas: a contextualização, a compreensão crítica e a produção. Ela nos remete, portanto, a um equilíbrio nas ações pedagógicas, ou seja,

<sup>6</sup> Esta proposta pressupõe, ao mencionar as “vozes ausentes”, as discussões das relações de poder, gênero, sexualidade e da juventude, proporcionando aos estudantes uma reflexão sobre os significados das representações e produção de sentidos. (SILVA apud GOIAS, 2009a, p.33).

qualquer que seja o planejamento das práticas pedagógicas - nos moldes desta proposta - conterà a possibilidade de proporcionar ao estudante aulas em que, simultaneamente ou não, ele produza, contextualize e compreenda criticamente o conteúdo dado.

Tal abordagem proporciona ao professor a possibilidade de elaborar um planejamento por meio de Sequências Didáticas no qual possa inserir novas questões de forma mais flexível, fazendo com que os estudantes experimentem, analisem e contextualize nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

O documento da proposta curricular define o que realmente se pretende com as três instâncias da Abordagem Metodológica, quais sejam: **compreensão crítica, produção e contextualização**:

**Compreensão crítica:** Ao lidar com a compreensão crítica, a ação docente se pauta, por exemplo, na discussão das relações de poder, de gênero, de sexualidade, de juventude, que são vinculadas às elaborações visuais, sonoras e gestuais, estimulando os estudantes a refletir sobre os significados das representações e à produção de sentidos. O que os artefatos culturais falam ou não falam de mim: estudante, jovem, trabalhador ou trabalhadora, consumidor ou consumidora? O que falam e não falam de mim e do outro? Quais relações me permitem estabelecer? Quais memórias/trajetos elas acionam? Como posso agir/intervir para incentivar a crítica de significados e sentidos que as representações estrategicamente articulam. (ibidem, p. 35).

**Contextualização:** Situa essas representações nos diferentes espaços culturais e tempos históricos envolvendo, para tanto, aspectos sociais, políticos, filosóficos, ambientais, econômicos, entre outros. Contextualizar significa, também, relacionar formas, funções, materiais e tipos de produção de acordo com os contextos onde são gerados, apresentados e/ou consumidos. A atuação do professor não se limita a delimitar a época na quais as representações foram produzidas, por quem e em qual contexto. Cabe ao professor contrastar, por exemplo, as Madonas do renascimento com Madonas contemporâneas, contextualizando o tema em relação a diferentes períodos, culturas e materiais utilizados (ibidem).

**Produção:** é o processo de experimentação. Lida com o aprender como fazer, como representar as idéias e sentimentos por meio de movimentos, formas, sons, de modo dialógico e crítico com as representações dos colegas de sala e com aquelas desenvolvidas ao longo da história e nas diferentes culturas. Para tanto, esta matriz sugere a investigação de diferentes materiais, suportes e recursos expressivos, além da investigação de diferentes formas de atuar sobre e com eles, relacionando-os com a identidade e contexto sócio-cultural dos estudantes e visando construir posicionamentos e projetos de vida (ibidem).

Nessa Abordagem Metodológica (Fig.3) é proposto que os estudantes se envolvam com as atividades em sala de aula com certo “equilíbrio”, ou seja, estejam envolvidos não somente na produção, como acontece em alguns planejamentos, ou somente na contextualização e compreensão crítica, mas em que os mesmos tenham aulas produtivas, e que ao assimilarem a proposta, que não seja de forma superficial e que possam, experimentar, questionar e relacionar a suas realidades.

Quanto às Modalidades (pontos de partida e foco para múltiplas ações pedagógicas nas áreas de artísticas), os autores da Matriz Curricular esclarecem que elas

não se fecham na seleção feita nessa matriz, e para tanto as reticências entre elas evocam a autonomia e iniciativa de professores e estudantes, seduzindo-os para incluir outras e combinações não especificadas, que deverão ser desenvolvidas por meio de sequências didáticas, com a possibilidade de criar desdobramentos imprevisíveis. Assim, acreditamos que nos limites da carga horária destinada à disciplina, não se esgotam os conteúdos de uma única Modalidade durante um ano letivo, podendo-se alinhar que não é a quantidade de Modalidades artísticas o que determina a qualidade no processo educativo, mas a profundidade e consistência com que são desenvolvidas. (ibidem, p. 36).



**Figura 04 – Modalidades (GOÍÁS, 2009a, p.36).**

Portanto, o documento curricular ressalta a possibilidade de novas propostas surgirem por meio de diálogos com os sujeitos, ou seja, professor e estudantes debatendo “o que”, “como”, “quando” e “por quanto tempo”. Esta possibilidade demonstra que as Modalidades não se fecham e podem proporcionar uma diversidade no desenvolvimento dos conteúdos e uma interação entre professor-aluno no processo pedagógico. Ao tentarmos esclarecer esta questão, se faz imprescindível mencionar Koellreutter (apud BRITO, 2001, p.41) que enfatiza que “é preciso aprender do aluno o que ensinar”, ou seja, ao visualizarmos as Modalidades existentes nesta matriz, observamos que a proposta é aberta, pois o professor

não está limitado apenas às aquelas sugeridas no gráfico, tendo liberdade de escolher outras Modalidades musicais diante da sua realidade no contexto escolar.

Segundo os autores da Matriz, os conceitos específicos de cada área artística possibilitam ao professor trabalhar cada um deles de forma diversificada. Especificamente com relação à música, compreendida como área de conhecimento, eles definem três conceitos estruturais que poderiam propiciar aos estudantes múltiplas possibilidades ao produzir e improvisar musicalmente.

Segundo visualizamos no gráfico, podemos deduzir que o Conceito '**parâmetros do som**' foi selecionado por possibilitar as mais variadas interações com as diversas características que o som pode apresentar e que tem como função especial a compreensão sonoro-musical. Cada parâmetro – ao ser trabalhado isolada ou simultaneamente – pode proporcionar experiências educativas na construção do conhecimento sonoro-musical.

Quanto a esse conhecimento sonoro-musical também se torna imprescindível citar Schafer (1991, p.67) que acredita na possibilidade de “levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente”.

Ainda Schafer (ibidem, p.76-78), tratando especificamente de cada parâmetro do som e das características da música, diz que: “O timbre traz a cor da individualidade à música”. Quanto a amplitude do som ele afirma que: “se a amplitude é a perspectiva na música, podemos concluir que o som se movimenta à vontade do compositor, em qualquer lugar entre o horizonte acústico e os tímpanos do ouvinte”. Já em relação à melodia, Schafer (1991, p.81) diz que “uma melodia é como levar um som a um passeio” e em relação a textura o autor (p.85) associa-a ao contraponto e a define como “se fossem diferentes interlocutores com pontos de vista opostos”. Finalmente, em relação ao ritmo, ele o define de maneira objetiva e de fácil entendimento dizendo que: “O ritmo diz: eu estou aqui e quero ir para lá” (ibidem, p.87).

Em relação ao Conceito '**estruturação e arranjo**', os autores da Matriz dizem que ele possibilita reflexões “sobre variadas formas e estruturas musicais presentes nas diferentes culturas, propiciando aos estudantes a experiência de lidar com diversas combinações sonoras e modos de organizá-las” (GOIÁS, 2009a, p. 53).

Quanto ao Conceito '**formas de registro**', sua escolha é justificada por levar os estudantes “a pensar em distintas maneiras de registro musical que variam do gráfico à áudio-partitura” (ibidem), com expectativa de que os mesmos possam registrar suas próprias ideias musicais, ou seja, composições.

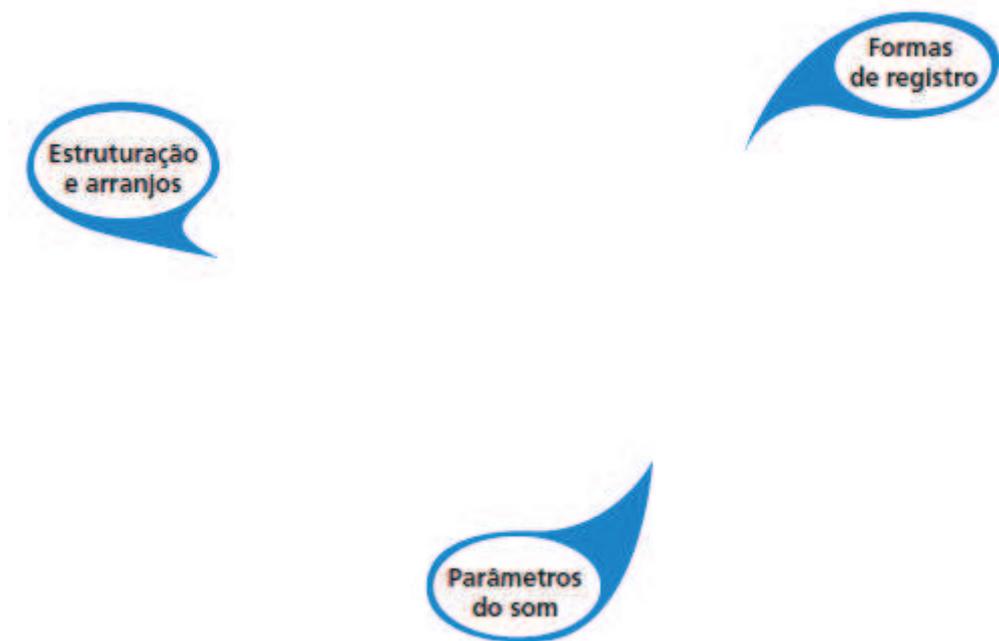


Figura 05 – Conceitos (GOIÁS, 2009a, p.36).

Quanto aos **Eixos Temáticos**, os autores da Matriz dizem que eles

têm a função de instigar discussões e reflexões, inspirar a escolha das Modalidades de cada linguagem e permitir a interação entre elas, entre os anos escolares, bem como entre as demais áreas do conhecimento, podendo articular a prática pedagógica dentro de um planejamento interdisciplinar. Esses eixos apontam para os múltiplos espaços de significação do nosso dia a dia, compreendidos como ambientes reais, virtuais, relações de poder, gênero, etnia, idade, comunidades, entre outros. Como espaços de significação podem citar o quarto, a casa, a rua, a escola, o trabalho, o bairro onde cada um constrói experiências de convivência. Os Eixos Temáticos para cada ano letivo – 1º ao 9º ano – são respectivamente: **eu; o outro; localidade; sociedade; identidade; lugares; trajetos; posicionamentos e projetos.** (GOIÁS, 2009a, p. 37).

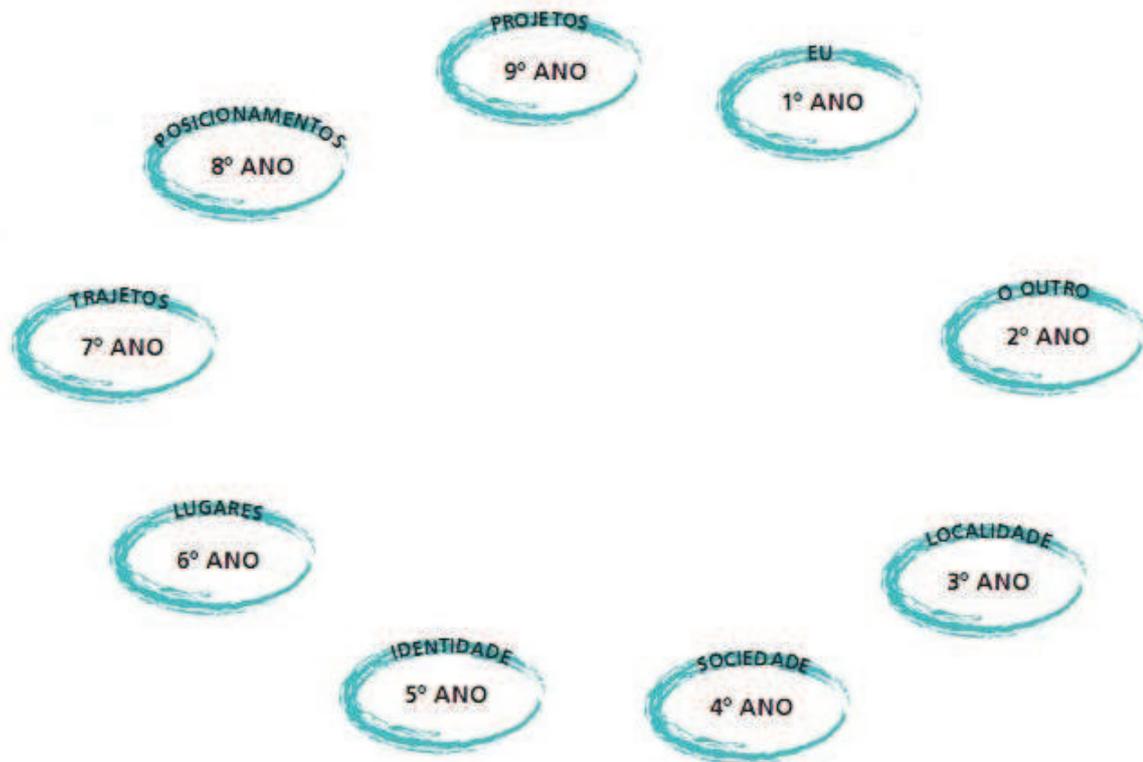


Figura 06 – Eixos Temáticos (GOIÁS, 2009a, p.37).

Os Eixos Temáticos relacionados a cada ano na Matriz Curricular são fixos e não podem ser alterados, pois foram inseridos de forma gradativa, ou seja, pensados de acordo com o desenvolvimento cognitivo do estudante. Por exemplo, o eixo temático para o primeiro ano é o **'eu'**, portanto o professor ao elaborar sua Sequência Didática deve inserir ações educativas coerentes com essa temática, considerando que seu aluno se encontra em fase de descoberta de si mesmo, respeitando também sua capacidade de assimilação.

Ao considerar o desenvolvimento cognitivo do aluno, o professor deve discernir as ações educativas adequadas para cada ano ao elaborar suas Sequências Didáticas, com conteúdos que contemplem as expectativas de aprendizado, existentes no documento curricular.

De acordo com os autores da Matriz, na definição dos Eixos Temáticos alguns aspectos foram considerados, tais como:

Nessa perspectiva, partimos do eixo **eu** para abordar os conteúdos artísticos em sintonia com o universo da criança em sua fase de descoberta da individualidade, no 1º ano escolar. Nos 2º, 3º e 4º anos propomos **o outro, localidade e sociedade**, respectivamente, que podem ser trabalhados para ampliar a compreensão dos sujeitos sobre os artefatos culturais presentes em seu entorno, discutindo questões relativas à alteridade, ao espaço do outro e ao respeito à diversidade cultural. (ibidem, p. 37).

Para articular o ensino de arte no 5º ano, propomos o eixo **identidade**, pretendendo uma reconstrução do conhecimento sobre si próprio na perspectiva apresentada por Souza Santos (1996) ao afirmar que “todo conhecimento é auto-conhecimento” (p. 50). A questão da identidade, pensada por meio das múltiplas formas pelas quais somos representados, reforça a compreensão de que não temos uma identidade pronta e acabada. Reforça, ainda, a idéia de que são diversas as formas com as quais lidamos e construímos nossas relações com o mundo e as maneiras como nos inserimos nele. (GOIÁS, 2009a, p. 38).

O eixo temático **lugares**, para o 6º ano, compreendemos que os professores podem tomar como referência diferentes universos identitários como o quarto do aluno, a escola, o bairro, espaços virtuais tais como *blogs, orkut e messenger*, com seus inesgotáveis assuntos e relações. Pensamos lugares como espaços onde experiências internas, subjetivas, e externas, de representação-expressão se complementam por meio de vivências sensíveis e reflexivas. É importante ressaltar a diversidade de lugares que freqüentamos na atualidade, ou seja, a simultaneidade de espaços onde podemos estar ao mesmo tempo: acessar a internet, assistir televisão, ouvir música e ainda conversar com alguém, distante ou ao nosso lado. (ibidem, 2009a, p. 38).

Mantendo conexão com o eixo **lugares**, propomos **trajetos** como eixo temático para o 7º ano dando relevância a espaços de deslocamentos entre os diferentes lugares em que transitamos. Histórias de vida, memórias e valores são construídos por meio de trajetos que percorremos, quais configuramos e reconstruímos nossas identidades culturais. Esses trajetos guardam registros, memórias, experiências gestuais, sonoras, visuais e poéticas associadas a artefatos materiais e imateriais, lembranças capazes de suscitar diálogos e narrativas que podem dar significado às vivências desses trajetos transformando-os em conhecimento. (ibidem, 2009a, p. 38).

No 8º ano, as Artes ocupam as salas de aula por meio do eixo temático **posicionamentos**. Partimos da premissa de que nessa fase o exercício crítico baseado no estabelecimento de relações e interpretações, pode ser intensificado e refinado por meio de um repertório ampliado sobre as representações simbólicas. Em qualquer fase da vida escolar, uma imagem, uma peça teatral ou uma música podem suscitar no estudante interesses e interpretações variados, contudo, neste momento, propomos que motivações e, inclusive, conflitos entre diferentes interpretações sejam discutidos e analisados com maior autonomia de posicionamentos e criticidade por parte dos sujeitos. (ibidem, 2009a, p. 38-39).

O eixo **projetos**, para o 9º ano, se constrói pelas informações e conhecimentos trabalhados nos anos anteriores. Esse eixo propõe aos professores e estudantes espaços para reescrever-reapresentar histórias pessoais, seus sonhos e perspectivas de formação profissional, dando ênfase às narrativas e projetos de vida, privilegiando a experiência de planejar e conhecer outras formas de viver no mundo. (ibidem, p. 39).

A escola como espaço de pesquisa é mais uma proposta desta Matriz Curricular. As ações pedagógicas nos remetem a uma postura investigativa em que o conhecimento não é considerado limitado. Diante disso, surge a necessidade da escola se organizar para que os sujeitos assumam intensamente este papel.

Ao mencionarmos as questões referentes à avaliação, podemos considerar que esse documento curricular assume uma postura diversificada, pois, além das avaliações formais descritivas, que tem como foco avaliar os aspectos técnicos e conceituais, tem como propósito avaliar, também, os aspectos técnicos da produção artística. O documento apresenta

as expectativas de aprendizado, que detalharemos a seguir. Fica implícito, portanto, que, com o objetivo de que o estudante seja avaliado em todos os aspectos, essa avaliação deve ser processual e contínua.

O processo de avaliação proposto nos remete a uma forma de verificar o que os estudantes aprendem, e, também, a forma como o professor intervém no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com a Matriz, os vários instrumentos de avaliação existentes são:

1) Provas escritas, que contribuem para verificar a apropriação dos aspectos técnicos e conceituais trabalhados; 2) Auto-avaliação, escrita ou oral, individual ou em grupo, onde o estudante reflete sobre o que aprendeu e sobre suas atitudes no decorrer das aulas; 3) Diário de bordo, que consiste em anotações escritas ou registros audiovisuais sobre as experiências educativas, visando refletir sobre questões tais como: O que aprendeu? Como aprendeu? Quais desafios enfrentou? Que novas idéias surgiram? 4) Portfólio, que permite visualizar, analisar e avaliar tanto o processo quanto o produto final das aprendizagens, pois o estudante, ao longo da sequência didática, constrói ou organiza uma pasta a partir de suas reflexões, textos, entrevistas, informações visuais e sonoras sobre o assunto em discussão; 5) Ensaios, que permitem ao estudante manifestar sua opinião crítica acerca de um tema, produção, ou processo de criação; 6) Mostras de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que possibilitam avaliar o resultado final das produções, em seus aspectos formais e conceituais, bem como experienciar ou vivenciar outras dimensões, tais como curadorias, organização e divulgação, que envolvem os circuitos artísticos. (ibidem, p. 40).

O texto ainda prevê as Expectativas de Aprendizagem. Primeiramente consideramos necessário refletir sobre o que vem a ser “expectativas de aprendizagem”, e que vários fatores podem vir a corroborar para que sejam alcançadas. Podemos dizer que os professores são os responsáveis diretos pelo êxito do processo pedagógico, partindo do princípio de que suas práticas pedagógicas devem alcançar seu público. Nada resolveria e nenhuma aprendizagem seria alcançada se a interação entre estudante-professor não ocorresse de forma produtiva, inovadora, ampla e reflexiva de acordo com a realidade destes estudantes.

Por ser considerada uma Matriz Curricular pós-moderna parte do princípio de que os professores devem atuar de forma flexível, inovadora e investigativa.

Ressaltamos as expectativas de aprendizagem segundo a Matriz:

Expectativas do 1º ao 5º ano: Que os estudantes aprendam a: investigar, apreciar, analisar, experimentar e interpretar os conteúdos musicais, relacionando tais processos às expressões sonoras do universo infantil, ampliando assim suas referências culturais por meio do conhecimento próprio e das relações interpessoais; Analisar e relacionar os conteúdos musicais ao ambiente em que estão inseridos, por meio da audição, diferenciação e reprodução de eventos sonoros, bem como o conhecimento e manipulação dos elementos sonoros; Experimentar, improvisar,

compor e interpretar diferentes produções sonoro-musicais, utilizando sons do ambiente, do corpo, de instrumentos convencionais, alternativos e tecnológicos. (ibidem, p. 55-56).

Expectativas do 6º ao 9º ano: Que os estudantes aprendam a: Investigar, apreciar, analisar, experimentar e interpretar os conteúdos musicais, relacionando tais processos às expressões sonoras de sua realidade e ampliando suas referências culturais de maneira reflexiva e crítica; Analisar e relacionar os conteúdos musicais aos meios de produção e veiculação, seus produtores e contextos, respeitando sua diversidade; Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções sonoro-musicais, utilizando sons do ambiente, do corpo, de instrumentos convencionais, alternativos e tecnológicos. (ibidem).

### 1.3.3 Contextualização teórica da Matriz Curricular

Conforme dissemos anteriormente, nossa intenção ao tratar das concepções e teorias sobre o currículo era estabelecer um panorama dos conceitos e teorias relacionados à questão curricular para, à luz desses estudos, contextualizarmos a Matriz Curricular em Música do Estado Goiás. Essa contextualização contemplará, também, as relações com os PCN e com a Proposta Triangular.

#### 1.3.3.1 Relações com as Teorias Curriculares

O título do capítulo das Matrizes Curriculares dedicado ao ensino de Arte é ‘Um currículo voltado para a diversidade cultural e formação de identidades’ (GOIÁS, 2009a, p.30). Recordamos, aqui, a afirmação de Silva (2010), citada no capítulo 1, de que são os conceitos que definem uma Teoria Curricular. Somente a análise desse título já nos evidencia a forte presença de dois conceitos: cultura e identidade. São conceitos presentes no contexto das Teorias Pós-Críticas (SILVA, 2010, p. 17), dos quais tratamos anteriormente. Essa fundamentação teórica é explicitada pelos autores do texto que trata especificamente da Proposta Curricular em Música, ao dizer que:

A Música nesta Matriz busca refletir questões de um ensino pós-moderno em Artes, defendendo a idéia de um currículo múltiplo, aberto, que possibilite diferentes formas de relacionar conceitos às Modalidades aqui sugeridas, por meio de procedimentos metodológicos que caracterizam a abordagem desta área. Nossa intenção é que os sujeitos se envolvam no processo de ensino aprendizagem buscando uma prática dialógica, pertinente aos diferentes contextos em que transitam. Nesta perspectiva, partimos de questões relacionadas ao som e à Música, com suas múltiplas possibilidades educativas, narrativas e estéticas, convidando os professores a pensarem suas ações pedagógicas de modo a promoverem a interação dos estudantes com diversas sonoridades presentes em seus cotidianos. (GOIÁS, 2009a, p. 53).

Há várias outras ideias presentes no texto da proposta curricular para o ensino de arte que a aproximam das Teorias Pós-Críticas. Citamos, por exemplo, a importância dada à questão identitária. Os autores defendem que “as experiências cognitivo-afetivas com a Arte capacitam os indivíduos a conhecerem e interagirem com a diversidade cultural, **construindo suas identidades** e enriquecendo suas subjetividades” (GOIÁS, 2009a, p. 32 - Grifo do autor). Relacionam, também, as questões de identidade com a questão da representação ao dizer que se deve “repensar, a partir das dinâmicas do nosso tempo, como as representações simbólicas falam e questionam identidades, posições de sujeito, modos de interação social” (ibidem). Está presente também o conceito de cultura defendido pela vertente teórica Pós-Crítica, bem como a ênfase nas temáticas relacionadas à raça, gênero e etnia, quando os autores propõem:

Levar os sujeitos a experimentarem e vivenciarem artefatos e manifestações culturais de grupos e segmentos sociais minoritários, suscitando discussões, reflexões e interpretações críticas em torno de especificidades ligadas, por exemplo, ao universo feminino, homossexual, afro-brasileiro, indígena, de classe trabalhadora, da cultura infanto-juvenil e dos sujeitos com necessidades especiais, extrapolando, assim, as aprendizagens para além do universo branco, masculino e europeu, de classe alta, que tradicionalmente dominaram os currículos escolares e, mais especificamente, os temas e focos de estudo da Arte. (GOIÁS, 2009a, p.33).

Em outro lugar, os autores, tratando das questões metodológicas da Proposta, dizem que:

Ao lidar com a compreensão crítica, a ação docente se pauta, por exemplo, na discussão das relações de poder, de gênero, de sexualidade, de juventude, que são vinculadas às elaborações visuais, sonoras e gestuais, estimulando os estudantes a refletirem sobre os significados das representações e a produção de sentidos. (ibidem, p.35).

Nesse contexto teórico não há espaço para a conhecida “Educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire e tão presente nas propostas curriculares mais tradicionais. Os autores da proposta específica para o ensino de arte deixam claro seu posicionamento ao dizer que:

Um aspecto que ressaltamos, diz respeito à compreensão de conhecimentos, ao contrário de simples assimilação, - prática frequente nos sistemas de ensino tradicional. Assim, o ensino contextualizado que propomos estimula um processo de vivência dinâmica e experimental com os conteúdos a serem assimilados. (ibidem, p. 31).

Apesar da vinculação com a Teoria Pós-Crítica, notamos, também, algumas outras influências, pois, ainda que os autores falem na existência de várias instâncias pedagógicas, deixam claro o valor da escola como espaço pedagógico para que essas outras “experiências dispersas ou fragmentadas” sejam incorporadas às experiências de vida dos estudantes, possibilitando sua discussão, interpretação e compreensão crítica (GOIÁS, 2009). A Proposta Curricular de Música, ao colocar o sujeito no centro de sua Matriz, não o caracteriza como alguém impotente numa sociedade culturalmente fragmentada ou totalmente determinada por fatores econômicos, mas como alguém capaz de “exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2010, p. 55). Segundo os autores da Proposta “o sentido de pertencimento e o alargamento da compreensão de si, não apenas como objeto da história, da cultura, da educação, mas também como sujeito-autor nesses processos, são dimensões que as experiências estéticas agregam à vida dos indivíduos” (GOIÁS, 2009a, p.32).

Podemos perceber, em alguns aspectos, sobretudo na referência que os autores fazem às experiências cognitivo-afetivas com a arte, ou ainda, ao propor os Eixos Temáticos, que há uma preocupação com as fases de desenvolvimento da criança, sem fazer, no entanto, qualquer referência explícita a autores relacionados às questões específicas da psicopedagogia.

No entanto, apesar de percebermos essas questões híbridas, ou talvez, sincréticas da matriz, seus autores explicitam que tiveram a intenção de elaborar uma proposta pós-moderna, vinculada às teorias curriculares pós-críticas. Portanto, não faremos uma análise mais minuciosa das demais correntes teóricas que possam perpassar o documento.

### 1.3.3.2 Relações com a Proposta Triangular e com os PCN

Com base em reflexões sobre a maneira de se aprender arte, ou seja, sobre a relação entre o fazer artístico, a leitura do fazer e sua inserção no tempo, Barbosa (2001) diz que:

Nos anos sessenta, Richard Hamilton, com ajuda de artistas professores como Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi em Newcastle University, lançava as bases teórico-práticas do que hoje os americanos denominam DBAE, isto é, *Disciplined-Based-Art Education*, a bandeira educacional do competente trabalho desenvolvido pelo *Getty Center for Education in the Arts*. (BARBOSA, 2001, p. 36).

Em consequência disso se tornou significativo o trabalho do *Getty Center for Educational in the arts*, não pela novidade da proposta, mas sim pela dedicação com que esse centro preparou seus professores de arte, com o objetivo de assumir um ensino voltado para a produção de arte, história da arte, crítica e estética (ibidem).

Observamos que, diante da necessidade de se ocupar um lugar mais central num currículo escolar equilibrado, a disciplina Artes necessitou de conteúdo próprio e substancial, com a finalidade de elevar o seu nível de ensino. Segundo Barbosa (2001, p. 36), “esta metodologia do ensino de arte corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com arte. Elas a produzem, elas a vêem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade”.

Barbosa (ibidem, p. 37) diz que “a grande conquista do DBAE é a simultaneidade de diversas formas de pensar num mesmo ato de conhecimento”.

Aqui no Brasil, Ana Mae Barbosa adaptou as ideias do DBAE ao nosso contexto, configurando o que foi denominado de Proposta Triangular, por envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e a história da arte (BARBOSA e CUNHA, 2010).

Segundo Barbosa e Cunha (2010):

A argumentação sobre a Abordagem Triangular se localiza no contexto dos trânsitos entre a concepção crítica e pós-crítica de Arte/Educação: em primeiro lugar, ela é contra-ideológica e busca a libertação, e em segundo lugar, é inter/multicultural, ou seja, toma o multiculturalismo (crítico) para além da celebração, da folclorização, compreendendo que o diálogo, entre diferentes culturas, é carregado de conflitos, sendo evidente, portanto, mais uma vez a influência do pensamento freiriano em sua criação/sistematização. (ibidem, p. 89).

Ainda Barbosa e Cunha, esclarecem que:

Compreendo a abordagem triangular como superação do modelo tradicional de currículo em Arte na medida em que ela propõe emancipação dos sujeitos sociais pelo processo arte/educativo, ou seja, pelo poder de se tornar leitor, ou melhor, pela possibilidade de ler e reler o mundo das imagens do mundo criadas pelas obras de arte e pelas imagens criadas a partir das obras de arte. A leitura do mundo, assim proposta, ganha uma dimensão ampliada, crítica emancipatória. (ibidem, p. 88).

A educadora musical Maura Penna (2001), acredita que no nosso país, a Proposta Triangular simboliza um resgate de conteúdos específicos das áreas artísticas. Enquanto base para ações pedagógicas, as três ações mentais e sensoriais básicas dizem respeito à forma como se processa o conhecimento e aprendizado em artes.

Penna acredita que:

Tal tendência contrapõe-se ao esvaziamento de conteúdos gerados por práticas pedagógicas centrada em um fazer artístico sem orientação, em nome da espontaneidade criativa, práticas estas que por muito tempo foram dominantes na área, sob as bandeiras da arte-educação, e que ainda podem ser encontradas em muitas salas de aula. (PENNA, 2001, p. 43).

Ainda que a proposta triangular estivesse inicialmente voltada para as Artes Visuais, é possível uma adequação de suas ideias a outras áreas artísticas. Segundo Barbosa e Cunha (2010, p. 81) “embora tenha sido criada visando o ensino e aprendizagem das Artes Visuais, tal proposta foi disfarçadamente apropriada a outras linguagens da arte nos PCN”.

A Abordagem Metodológica da Matriz Curricular do Estado de Goiás encontra-se em consonância com a proposta triangular em vários aspectos. Ao basear sua proposta metodológica na produção, contextualização e compreensão crítica, a Matriz relaciona-se aos eixos triangulares por meio dos seguintes paralelos: fazer artístico (produção), leitura da imagem (compreensão crítica) e história da arte (contextualização).

Ao traçarmos esses paralelos entre as instâncias existentes na Abordagem Metodológica da Matriz e os eixos triangulares, destacamos primeiramente a instância da produção relacionando-a com o eixo fazer, que é necessário e adequado a todas as linguagens artísticas. A instância da produção, segundo Barbosa e Cunha (2010, p. 65) “refere-se à realização de uma escultura, dança, música, filme, ou outras formas de produção artística”.

A segunda instância da Matriz Curricular de Música - que é da compreensão crítica – pode ser relacionada ao eixo triangular leitura, pois segundo Barbosa e Cunha (2010, p.65) “ler tem o sentido de reconhecer e compreender poeticamente códigos e principalmente o sentido de dar combustível ao universo de imagens internas significativas responsáveis pelo vigor conceutivo do ser humano”. Para as autoras, esse eixo trata das ações que envolvem o exercício da percepção, levando em consideração que a percepção está presente na área da música, verificamos que a proposta curricular quis ir mais além, sugerindo uma compreensão crítica, que passa a ser uma importante vertente metodológica.

Quanto à instância da contextualização, podemos afirmar que possui uma relação direta com o eixo triangular história da arte, que é também chamado de contextualização. Barbosa e Cunha, (2010, p. 66) explicam que “o eixo da contextualização que eu chamo de contextualizações, abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte: a história, circunstâncias, histórias de vida, estilos e movimentos artísticos”.

Podemos perceber as diversas semelhanças entre a Proposta Triangular e a Matriz Curricular de Música. Segundo Barbosa e Cunha (2010, p. 68) a proposta triangular pode ser

vista como um “grande mapa delimitador de possibilidades para o ensino e aprendizagem da arte, que delinea campos e focos de ação distintos enquanto intenção e direção que se completam e que contribuem conjuntamente durante cada percurso de experiência da Arte”. Diante disso, a Matriz tem como objetivo maior, fortalecer o ensino de música nas escolas, dentro de uma perspectiva dialógica no intuito de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática com igualdade de direitos culturais.

A Proposta Triangular está presente também nos PCN. Segundo Penna (2001, p. 40) “há pequenas diferenças, entre os dois documentos dos PCN-Arte, no modo como esses eixos são reapropriados, mas a orientação geral derivada da Proposta Triangular é bastante clara, marcando eixos de ação pedagógica”.

Destacamos, a seguir, trechos dos PCN buscando relacioná-los com a Matriz Curricular de Música. Essa relação estrutural pode ser percebida em aspectos relacionados a diretrizes, objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

Primeiramente consideramos relevante ressaltar algumas das diretrizes inseridas nos PCN (1998), como a contextualização, destacada no documento:

É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para humanização de seus alunos. (BRASIL, 1998, p. 79).

Dentre os objetivos traçados para o ensino de música, também inseridos nos PCN, dentro os quais estão:

Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região; bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical. (ibidem, p. 81).

Os conteúdos musicais sugeridos pelos PCN (1998) estão distribuídos em três eixos que são os mesmos da Proposta Triangular, pois segundo Penna (2001, p. 40) “o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar”.

Na perspectiva da expressão e comunicação em música, com ênfase na improvisação, composição e interpretação:

Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical (sons, melodias, ritmos, estilo, formas); de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades), épocas históricas (estação de trem da época da “Maria Fumaça”, sonoridades das ruas); de propostas relativas à percepção visual, tátil; de propostas relativas a ideias e sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares. (BRASIL, 1998, p. 82).

Ainda sobre os conteúdos musicais, na perspectiva da apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical, destacamos nos PCN (1998) a:

Apreciação de músicas do próprio meio sociocultural, nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer dos tempos e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras Modalidades artísticas e com as demais áreas do conhecimento. (ibidem, p. 84).

Quanto à compreensão da Música como produto cultural e histórico os PCN (1998) propõem a:

Investigação da contribuição de compositores e intérpretes para a transformação histórica da música e para a cultura musical da época, correlações com outras áreas do conhecimento e contextualizações com aspectos histórico-geográficos, bem como conhecimento de suas vidas e importância de respectivas obras. (ibidem, p. 86).

Finalmente, quanto aos critérios de avaliação para o ensino musical, podemos ressaltar alguns aspectos apresentados nos PCN (BRASIL, 1998):

Criar e interpretar com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros; utilizar conhecimentos básicos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente; conhecer e apreciar músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos; reconhecer e comparar por meio da percepção sonora composições quanto aos elementos da linguagem; refletir, discutir e analisar aspectos das relações socioculturais que os jovens estabelecem com a música pelos meios tecnológicos contemporâneos, com o mercado cultural musical. (ibidem, p. 87).

Considerando todas essas diretrizes norteadoras existentes nos PCN voltadas para o ensino de música nas escolas, percebemos que a Matriz Curricular de Música do Estado de Goiás relaciona-se concretamente com a proposta nacional.

Levando-se em conta inicialmente as diretrizes propostas pelos PCN, podemos ressaltar que a proposta do Estado de Goiás se refere a um ensino musical inserido na contemporaneidade, valorizando sua diversidade cultural. Mas questionamos: De que forma a Matriz Curricular de Música trata essa diversidade?

Percebemos que, ao se trabalhar com uma diversidade de opções de Modalidades musicais, conforme foi demonstrado anteriormente - abrangendo desde Música Absoluta à Música e Mídia - já existe a intenção de levar ao estudante uma proposta de educação musical contemporânea, estimulando-o à compreensão de inúmeras características culturais, desenvolvendo sua sensibilidade diante do contexto no qual está inserido. A Abordagem Metodológica sugerida pela Matriz Curricular, na qual o estudante - simultaneamente ou não - pode assimilar os conteúdos musicais por meio da produção, contextualização e compreensão crítica, confirma, também, que as diretrizes dos PNC influenciaram na elaboração da proposta curricular do Estado de Goiás.

Essa influência também se faz presente quando observamos os objetivos da Matriz Curricular. Podemos ressaltar, como um dos exemplos, as práticas pedagógicas voltadas para a Modalidade “música de tradição”, que têm como objetivo levar o estudante a valorizar sua cultura regional e ao mesmo tempo ampliar seu aprendizado em apresentações e visitas a espaços culturais em que a música regional seja compreendida criticamente.

Ao considerarmos as perspectivas de ensino dos conteúdos musicais inseridas nos PCN, podemos concluir que a Abordagem Metodológica sugerida na Matriz Curricular de música abrange todos os aspectos propostos nos PCN. Ao sugerir atividades que levam o estudante a improvisar, interpretar e compor, a produção musical está sendo desenvolvida. Nas atividades que levam o estudante a se envolver com a escuta e compreensão da linguagem musical, este aluno está sendo estimulado a compreender criticamente esta linguagem. Ao sugerir, também, atividades que levam o estudante a compreender a música como produto cultural e histórico, possibilita contextualizar o conteúdo musical. Portanto a Abordagem Metodológica da proposta da Matriz Curricular de Música do Estado de Goiás abrange as perspectivas do desenvolvimento dos conteúdos musicais propostas pelos PCN.

Quanto aos critérios de avaliação, também encontramos semelhanças com a proposta dos PCN, pois a Matriz Curricular, ao sugerir diversas formas de avaliação - dentre elas o diário de bordo - possibilita ao professor avaliar todos os critérios previstos pelos PCN.

O diário de bordo ao qual a Matriz se refere, consiste em “anotações escritas ou registros audiovisuais sobre experiências educativas, visando refletir sobre questões como: O que aprendeu? Como aprendeu? Quais desafios encontraram? Que novas ideias surgiram?” (GOIÁS, 2009a, p. 40).

#### **1.3.4 A Matriz Curricular em Música de Goiás e as propostas curriculares de outros estados brasileiros**

Angélica Beatryz Medeiros e Margarethe Arroyo apresentaram em 2010 um estudo comparativo entre as propostas curriculares e materiais de apoio para o ensino da música na educação básica, que foram elaborados no âmbito das secretarias de educação, municipais e estaduais. Os documentos curriculares analisados são dos Estados de Minas Gerais, Paraná e Paraíba além das cidades de São Paulo e Uberlândia. Ressaltamos também, que as autoras citam a existência de materiais de apoio como livros, cadernos e orientações de atividades que acompanham as propostas curriculares (MEDEIROS e ARROYO, 2010).

Tomando como base este estudo realizado junto a outras propostas curriculares, iniciamos uma análise destes documentos, com a intenção de traçar paralelos com a Proposta Curricular em Música de Goiás. Iniciamos pela análise do documento curricular do Estado de Minas Gerais, que, segundo Medeiros e Arroyo (2010), foi implantado em 2006 e está disponível no portal do Centro de Referência Virtual do Professor<sup>7</sup>. Juntamente com este documento existe também material de apoio ao professor e sugestões de atividades. Suas orientações pedagógicas foram organizadas em tópicos como: “por que ensinar; condições para ensinar, o que ensinar; como ensinar; como avaliar” (ibidem, p. 2006).

Ao analisarmos este documento, ressaltamos que está dividido em: proposta curricular (abrange alfabetização, ensino fundamental e médio); orientações pedagógicas (ensino fundamental e médio) e propostas de atividades (ensino fundamental e médio).

Este documento curricular deixa claro seu embasamento nos PCN e nos três eixos norteadores da proposta triangular: fazer, apreciar e contextualizar. Em relação ao professor, exige que este seja especialista na área em que vai atuar. Os métodos de avaliação se amparam nas avaliações formativas (factual, conceitual, comportamental e atitudinal).

---

<sup>7</sup> [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.htm](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.htm)

O documento curricular apresenta uma divisão por temas e subtemas na área da música elaborada da seguinte forma:

- a) Tema 1: Percepção sonora e sensibilidade estética – Sub-tema: Os sons em fontes sonoras diversas.
- b) Tema 2: Movimentos artísticos em música em diferentes épocas e em diferentes culturas – Sub-tema: Relações da Música e suas funções em diferentes contextos.
- c) Tema 3: Elementos musicais – Sub-tema: Estruturas básicas do discurso musical

Ressaltamos que cada tema possui tópicos/habilidades e o detalhamento destas habilidades. Para cada ano existe uma carga horária específica para o ensino de artes (artes visuais, dança, música e teatro).

Seguindo a análise dos currículos existentes na rede pública, passamos para o documento curricular do Estado do Paraná que, segundo as autoras, se encontra no portal da SEE-PR.<sup>8</sup> Este documento está resumido em um caderno de musicalização como material de apoio, destinado somente ao ensino médio, que busca aprofundar os conteúdos musicais (ibidem, p. 2009).

Segundo Medeiros e Arroyo (ibidem, p. 2010) “este livro traz propostas nas quatro linguagens artísticas”. O trabalho originou-se de uma contribuição coletiva de vários professores e pesquisadores das Artes. No caso da música, destacam-se os seguintes capítulos: “Imagine som; O som nosso de cada dia; No peito dos desafinados também bate um coração; Música e Músicas; e Como fazer a cobra subir”.

Em cada capítulo existem sugestões de pesquisas, atividades e debates. O capítulo ‘Músicas e Músicas’ apresenta os seguintes tópicos: quem não gosta de música; pré-história: a pré-escola da música; classificação das músicas; ferramentas sonoras; os novos horizontes da música do ocidente; A, B, C da música; renascimento musical; instrumentos sonoros; barroco musical; a música começa onde acabam as palavras; os últimos românticos; a nova música do século passado. Ressaltamos que o capítulo “O som nosso de cada dia”, por exemplo, oferece uma forma mais contemporânea de se trabalhar a música, pois sugere atividades voltadas para o cotidiano do estudante.

---

8

Neste documento, não são abordados tópicos como: relação com os PCN, a existência de eixos norteadores, necessidade de um especialista para cada área artística e formas de avaliação.

Dando continuidade à nossa análise, seguimos com o documento curricular do Estado da Paraíba, intitulado *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*<sup>9</sup>. Embasado nos PCN, são divididos em três volumes: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias. As diretrizes para o ensino de Arte encontram-se no Capítulo 4 do terceiro volume, com seções para cada área artística (ibidem, p. 2009).

Analisamos esse documento de forma superficial, devido ao fato de não termos acesso ao documento. Pelas poucas informações que obtivemos, parece que se trata de um currículo baseado em ações pedagógicas amparadas em concepções ativas, criativas e reflexivas. Observamos também que o professor especialista talvez seja uma exigência, pelo fato de suas diretrizes estarem divididas por áreas específicas.

Quanto ao documento da cidade de São Paulo, Medeiros e Arroyo afirmam que:

Este documento visa subsidiar os professores especialistas, no caso em Arte, acerca do esforço para ‘inserir todos os alunos da rede municipal em uma comunidade de leitores e escritores’. Voltado principalmente para as especificidades das Artes Visuais nesta tarefa, a música é citada em algumas propostas, exclusivamente no que tange a letras de canções. (ibidem, p. 2010).

As orientações curriculares da cidade de São Paulo estão disponíveis no portal da Secretaria Municipal de Educação – São Paulo<sup>10</sup>, intituladas como *Programa de Orientação Curricular de Ensino Fundamental*, que foi implantado em 2007. Ao analisarmos este documento verificamos que ele se fundamenta nos PCN e tem como eixos norteadores os existentes na Proposta Triangular. Sua metodologia, no âmbito da avaliação, se resume a três tipos: a diagnóstica, formativa e somatória, sugerindo o uso do portfólio para anotações.

O documento não especifica a necessidade do professor especialista e, sim, o professor de arte para todas as linguagens. Em relação às atividades sugeridas, indicam o uso

---

<sup>9</sup> As autoras citam no artigo que esse documento não está disponível no site da SEE da Paraíba e agradecem a Dra. Maura Penna pelo envio do mesmo.

<sup>10</sup>

[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacpesCurriculares\\_proposicao\\_expectativas\\_de\\_aprendizagem\\_EnsFundII\\_Artes.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacpesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_Artes.pdf)

da Sequência Didática, especificando temas para que o professor elabore suas aulas. Quanto às expectativas de aprendizagem e aos conteúdos, são específicos para cada área artística.

O documento refere-se às Sequências Didáticas, no entanto, não apresenta cadernos com Sequências prontas e, sim, diretrizes para sua elaboração. O documento também sugere diretrizes para a elaboração de Projetos. Os professores que não atuam na disciplina arte elaboram e executam atividades a serem realizadas no contra turno, como exemplo podemos citar: coral, ensino coletivo de violão, bandas, ensino do instrumento, entre outros.

Finalmente abordaremos o documento da cidade de Uberlândia, para, posteriormente, tentarmos traçar paralelos entre a Matriz Curricular de Música do Estado de Goiás e os outros Estados aqui mencionados.

O documento curricular de Uberlândia foi implantado em 2003, e se encontra disponível no site da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia<sup>11</sup>, intitulado *Diretrizes Básicas do Ensino de Arte: 1º ao 8º ano*. Segundo Medeiros e Arroyo (ibidem, p. 2011) “o objetivo dessas diretrizes é o de orientar o trabalho dos professores e contribuir na construção do Planejamento Pedagógico Escolar (PPE)”. Elas contemplam de modo específico três linguagens: Artes Visuais, Música e Teatro.

Suas diretrizes são fundamentadas pelos PCN e possuem como eixos norteadores os existentes na Proposta Triangular. O documento orienta o processo avaliativo da seguinte forma:

O professor de Arte deve avaliar em seus alunos a capacidade de propor soluções próprias, o domínio de técnicas na produção artística, o conhecimento dos conteúdos específicos, o interesse, a participação e o envolvimento do aluno durante cada etapa do processo de ensino aprendizagem. Para proceder à avaliação, o professor poderá se utilizar de recursos como: Interpretação de textos de Arte; Relatórios orais e escritos; Observação e crítica oral ou escrita de produções artísticas diversas, incluindo as do aluno. (UBERLÂNDIA apud MEDEIROS e ARROYO, 2010, p. 2010).

Ao traçarmos paralelos entre os documentos curriculares do Estado de Goiás e Minas Gerais, notamos que eles possuem diretrizes compatíveis, pois ambos se fundamentam nas propostas dos PCN. Também se equiparam quanto à questão do professor especialista. Quanto à avaliação, possuem objetivos semelhantes, que se resumem em uma avaliação

---

<sup>11</sup> UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais. **Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª Séries**. Uberlândia, 2003.

constante, com objetivo de avaliar não só o que os estudantes aprendem, mas também a mediação feita pelo professor no processo pedagógico.

Diante dessas semelhanças, podemos concluir que ambos os documentos possuem uma proposta ampla e com fundamentação semelhante. Há um diferencial, quanto à Matriz de Música do Estado de Goiás na apresentação visual e em algumas ideias que a norteiam.

Ainda, ao verificar o documento curricular de Minas Gerais, observamos que ele sugere atividades para as quatro áreas artísticas. Sendo assim, se assemelha ao documento do Estado de Goiás.

Analisando o documento do Estado do Paraná, observamos que se resume a um caderno de musicalização destinado somente ao ensino médio. Não especifica nenhuma relação com os PCN e mesmo alguma proposta relacionada à avaliação. Ao relacioná-lo com a Proposta Curricular do Estado de Goiás, percebemos que eles não apresentam semelhanças entre si. Em consequência disso parece-nos que o documento do Estado do Paraná apenas se preocupou em proporcionar aos professores da rede um material de apoio e não um documento curricular.

O município de São Paulo, entretanto, apresenta um documento curricular que se diferencia por não especificar a necessidade do professor especialista e por não abranger as quatro linguagens artísticas, contemplando apenas a área de artes visuais. A proposta é fundamentada nos PCN e possui diretrizes para o processo de avaliação. O documento sugere que o professor trabalhe com Sequências Didáticas. No entanto, não há orientação específica que indique como elaborá-las. Difere da Matriz Curricular de Música do Estado de Goiás, que apresenta algumas Sequências Didáticas elaboradas por equipes específicas de cada área - publicadas com o objetivo de subsidiar o professor da rede - oferecendo, posteriormente, uma orientação aos professores para elaborarem suas próprias Sequências Didáticas. Percebemos que o município de São Paulo, apresenta um documento que ainda abre espaço para a polivalência docente. Neste sentido, e também por não contemplar todas as linguagens artísticas, se diferencia bastante da Matriz do Estado de Goiás.

Ao realizar um estudo entre os documentos curriculares de Goiás e da cidade de Uberlândia, percebemos que são propostas com objetivos bastante diferenciados. Goiás tem um documento curricular e Uberlândia apresenta um documento curricular denominado P.P.E. (Projeto Pedagógico Escolar), para o ensino fundamental, abrangendo apenas três áreas artísticas, excluindo a dança. Fundamenta-se nos PCN e possui metas para o processo avaliativo. Notamos que em nenhum momento exige a presença do professor especialista, o que o diferencia da Matriz de Música do Estado de Goiás.

Ao fazer uma relação entre os currículos analisados, podemos chegar à conclusão de que os currículos que mais apresentam semelhanças quanto às diretrizes propostas são os documentos do Estado de Goiás e do Estado de Minas Gerais. Ambos, como citado anteriormente, se fundamentam nas propostas dos PCN, se preocupam com a necessidade do professor especialista e propõem avaliações, diversificadas e contínuas.

## **2 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO CONTEXTO DA MATRIZ CURRICULAR EM MÚSICA: QUESTÕES TEÓRICAS E ELABORAÇÃO DOS CADERNOS**

O Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC - foi o órgão responsável pela coordenação técnica do processo de Reorientação Curricular em Goiás, cabendo-lhe a formulação e transmissão de diretrizes para o processo de elaboração de Sequências Didáticas para as equipes do Núcleo de Desenvolvimento Curricular - NDC. O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte foi o órgão responsável pela pesquisa e elaboração de documentos voltados para o ensino de Arte (artes visuais, dança, música e teatro) fazendo uma parceria com o Núcleo de Desenvolvimento Curricular - NDC.

Ressaltamos que todas as áreas de conhecimento fizeram parte deste processo de Reorientação Curricular, sendo necessário que as mesmas formassem suas equipes e desenvolvessem Sequências Didáticas específicas que deveriam servir como subsídio ou como apoio pedagógico, visando auxílio aos professores da rede estadual de ensino em suas práticas educativas. Tais Sequências Didáticas foram publicados nos Cadernos 6.2 e 7.2 da série Currículo em Debate. Houve ainda, neste processo, uma parceria com a Universidade Federal de Goiás - UFG, Pontifícia Universidade Católica - PUC-GO e Universidade Estadual de Goiás - UEG, por meio da contratação de assessores. Os professores assessores contratados deram suporte científico e pedagógico no processo de elaboração das Sequências Didáticas, antes de suas respectivas publicações.

Esse processo de reflexão e elaboração das Sequências Didáticas constou das seguintes etapas:

- a) Processo de reflexão em conjunto com o CENPEC;
- b) Apresentação e discussão das diretrizes para elaboração das Sequências Didáticas;
- c) Elaboração das Sequências Didáticas pelas equipes;
- d) Assessoria dos docentes universitários;
- e) Publicação dos Cadernos 6.2 e 7.2.

Entretanto, antes de todas as etapas acima citadas, os integrantes do CENPEC fizeram estudos, pesquisas e reflexões para sistematizar um modelo de Sequência Didática a ser compartilhado com as equipes. Ao sistematizar essas ideias, se fundamentaram em alguns

autores e, posteriormente, adequaram suas reflexões e análises ao processo de Reorientação Curricular.

## 2.1 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Sobre essa fundamentação teórica das Sequências Didáticas a equipe participante do processo de Reorientação Curricular nos indicou alguns autores. Pudemos perceber que, de fato, as ideias desses autores estiveram presentes em todo o processo de elaboração das Sequências Didáticas. A seguir, apresentamos uma síntese dos conceitos, características e sugestões que pudemos extrair de algumas dessas leituras.

Inicialmente, é importante compreender as Sequências Didáticas como uma proposta didática com características próprias. Segundo um dos autores que trata desta questão das Sequências Didáticas:

Os tipos de atividades, mas, sobretudo sua maneira de se articular, são um dos traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas didáticas. Evidentemente, a exposição de um tema, a observação, o debate, as provas, os exercícios, as aplicações, etc., podem ter um caráter ou outro segundo o papel que se atribui, em cada caso, aos professores e alunos, à dinâmica grupal, aos materiais utilizados. (ZABALA, 2010, p.53)

Ao articular atividades, o professor necessita identificar e estabelecer critérios, tais como: identificar e organizar os passos necessários; refletir sobre as atividades inseridas e refletir sobre as relações que as mesmas estabelecem, com o objetivo de abarcar o valor educacional, os motivos que as justificam e a necessidade de realizar mudanças.

O professor, ao elaborar um planejamento, deve refletir sobre a sua adequação, questionando se realmente o que propôs contribuirá para suas próprias ações educativas.

Zaballa (2010) adota um procedimento de pré-reflexão denominado **estudo do meio** para a elaboração de uma Sequência Didática. Ao fazer esse estudo, o professor deve seguir algumas fases que, em seu planejamento, são inevitáveis. As fases sugeridas são (ibidem, p.55):

- a) Atividade motivadora relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial dos alunos;
- b) Explicação das perguntas ou problemas que esta situação coloca;
- c) Respostas intuitivas ou ‘hipóteses’;

- d) Seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação;
- e) Coleta, seleção e classificação dos dados;
- f) Generalização das conclusões;
- g) Expressão e comunicação.

O professor deve, também, fazer uma pós-avaliação após concluir uma Sequência Didática. Zaballa (ibidem, p.55) cita alguns aspectos a serem avaliados:

O que podemos dizer desta Sequência além da constatação de sua maior complexidade? Vale a pena complicar tanto? Contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos? Podem se acrescentar ou eliminar algumas atividades? Quais? Mas, sobretudo, que razões podem esgrimir para fundamentar as avaliações que fazemos ou as decisões que tomamos? Que avaliação podemos fazer desta Sequência e que razões a justificam?. (ibidem, p.53).

Verificamos até agora procedimentos de reflexão no processo de elaboração e avaliação de uma Sequência Didática. Ou seja, a elaboração de uma Sequência Didática não se limita apenas a estipular atividades e aplicá-las. Vai muito além, fazendo com que o educador reflita sobre questões importantes, tais como: o papel do professor e dos alunos e a necessidade de interação entre os mesmos; a forma de organizar atividades em grupo, ou seja, de trabalhar a socialização entre os estudantes; a maneira de organizar os conteúdos; a função do currículo e materiais didáticos e a escolha de procedimentos avaliativos.

O autor traz diversas contribuições com base em reflexões sobre cada um desses tópicos, no entanto, devido à especificidade de nosso trabalho, gostaríamos de apresentar, apenas, algumas considerações que ele faz sobre a questão dos currículos e materiais didáticos. Ele diz que, geralmente, os educadores se posicionam como fiéis seguidores, em suas Sequências Didáticas, do direcionamento dado pela proposta curricular, sendo esta responsável pelos seus planejamentos e intervindo, conseqüentemente, em suas ações educativas.

Zaballa acredita que, para esclarecer melhor a função de um currículo, podemos classificá-lo quanto ao âmbito da intervenção, na intencionalidade, nos conteúdos inseridos e quanto ao suporte que os educadores utilizam (ibidem, p.168). Quanto ao âmbito da intervenção, o autor se refere às questões gerais da escola, tais como: propostas de planejamentos, as aulas, as turmas e os estudantes (ibidem, p.169). Quanto à intencionalidade, o autor faz referência à possibilidade do educador distinguir materiais com diferentes finalidades: orientar, guiar, exemplificar, ilustrar, propor, e divulgar, ou seja, refletir sobre a

intenção do documento. Dentre essas intenções poderíamos citar: pesquisa; guias didáticos que oferecem orientações determinadas; contribuições com caráter mais amplo do que os guias, podendo, oferecendo ao educador, diversas alternativas e possibilidades, em diferentes contextos. Quanto aos conteúdos, podem-se encontrar currículos com intenções globalizadoras e integradoras, como também currículos que estabelecem conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais. Finalmente, quanto à questão do suporte, Zabala faz uma crítica aos currículos que enfatizam estritamente o uso do quadro negro e do papel como materiais únicos e indispensáveis no desenvolvimento do conteúdo. No entanto, ele afirma que há currículos que possuem como suporte didático, materiais diferenciados, que sugerem outras formas de desenvolvimento do conteúdo. Ele cita como exemplos a informática, vídeos, multimídia, experimentação, improvisação dentre outros (ibidem, p.169).

Ao mencionar os diferentes meios que funcionam como suporte para o educador, Zabala ressalta que esse educador deve refletir sobre qual função vai dar a eles. Uma vez que todos os meios possuem suas especificidades e funcionalidades, é necessário definir quais determinados suportes serão mais úteis, estando o educador consciente de que nenhum deles atenderá totalmente às necessidades do professor.

Zabala, ao analisar a seleção dos materiais, propõe algumas ações que podem vir a contribuir na escolha dos mesmos, dentre elas: detectar os objetivos da proposta, verificar os conteúdos de sua Sequência Didática, verificar a continuidade das atividades, analisar cada atividade com o objetivo de verificar se ela corresponde às expectativas de aprendizagem e refletir sobre a necessidade de adaptação ao contexto (ibidem, p.186).

Tendo em vista essas questões específicas, voltamos ao nosso interesse inicial que se refere a uma conceituação de Sequência Didática. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (DOLZ et al, 2004) “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nota-se que esses autores enfatizam a forma específica de expressão oral e escrita, estabelecendo diretrizes para a elaboração de uma Sequência Didática e considerando-a como elemento chave para o ensino voltado à área de conhecimento em questão, com o objetivo de ensinar os estudantes a aprenderem a escrever textos e se expressarem em ambientes públicos como a escola.

Também enfatizando a utilização das Sequências Didáticas em uma área específica, encontramos um texto cujo título é: *Dos Saberes para ensinar aos Saberes Didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista nova escola*. (SANTOS et al, 2011). Esse artigo aborda questões relacionadas ao ensino de línguas, mais especificamente o inglês, apresentando uma análise

dos conceitos de Sequências Didáticas segundo o ISD (Didática de línguas de Genebra da linha Interacionista e Sociodiscursiva) e segundo a revista Nova Escola, apontando possíveis divergências.

Com base nesses autores, ora em suas abordagens mais genéricas, ora nas mais específicas, a equipe do CENPEC apresentou um conceito de Sequência Didática no Caderno 6.2 da série: *Currículo em Debate* (GOIÁS, 2009b). O caderno define que Sequência Didática:

é uma situação de ensino e aprendizagem planejada, organizada passo a passo e orientada pelo objetivo de promover uma aprendizagem definida. São atividades sequenciadas, com a intenção de oferecer desafios de diferentes complexidades para que os alunos possam, gradativamente, apropriarem-se de conhecimentos, atitudes e valores considerados fundamentais.

Nessa direção, optamos pelas Sequências Didáticas como forma de organizar os conteúdos escolhidos ou indicados pelos professores, para concretizar situações exemplares de ensino e aprendizagem, como apoio metodológico à rede (p13.).

## **2.2 A ELABORAÇÃO DOS CADERNOS DEDICADOS ÀS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Foram realizadas várias reuniões com a presença das equipes responsáveis pela elaboração das Sequências Didáticas do NDC (SEDUC/GO) e dos membros do CENPEC. Com relação à elaboração das Sequências Didáticas pelas equipes responsáveis (visando a elaboração dos Cadernos 6) foram colocadas questões relacionadas às diretrizes que deveriam nortear o processo de elaboração das mesmas e seus aspectos estruturais. A seguir descrevemos detalhadamente essas etapas do processo..

### **2.2.1 Diretrizes para elaboração das Sequências Didáticas**

Alguns aspectos foram colocados como fundamentais no momento de elaboração das Sequências Didáticas, tais como: eixos comuns, metodologia e conteúdos.

### **Eixos Comuns:**

- Leitura e escrita consideradas como habilidades necessárias à compreensão das noções e conceitos das diferentes áreas do conhecimento;
- Valorização da cultura local presente nas Sequências Didáticas. Apresentar um olhar crítico para as práticas sociais, estabelecendo relações entre as práticas sociais locais, regionais e globais. Inserção dos conhecimentos acumulados historicamente, explicando as práticas culturais locais;
- Valorização da cultura juvenil, fazendo com que esta reflexão esteja mais presente nas atividades. Deve-se fazer emergir a cultura juvenil no desenvolvimento do próprio conteúdo, desenvolvendo atividades instigantes que envolvam questões do mundo digital/valores.

### **Metodologia da proposta:**

Deve estar presente em todas as Sequências Didáticas, considerando o momento mais frágil o da avaliação. Portanto, devem-se indicar atividades que se prestem a avaliar os conteúdos aprendidos; indicar retomada; indicar formas de registro, tais como: portfólio, fichas da classe, cadernos de anotações do professor.

### **Seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas Sequências Didáticas:**

Necessidade de que os conteúdos obedeçam aos critérios estabelecidos anteriormente nos eixos norteadores da Reorientação Curricular.

#### **2.2.2 Aspectos estruturais na elaboração de Sequências Didáticas**

Posteriormente foram discutidos e elaborados os aspectos estruturais das Sequências Didáticas que foram constituídos da seguinte forma:

**a) Apresentação:** espaço destinado à explicitação do conteúdo a ser trabalhado, fazendo uma sinopse da Sequência Didática para o professor e anunciando o que se pretende com as atividades. Deve-se deixar claro o que se pretende que os alunos aprendam, norteando

toda a Sequência Didática. Tentar estimular no texto que o professor tenha uma postura investigativa.

**b) Levantamento de Conhecimentos prévios:** devem-se diversificar as atividades neste momento do processo. Voltar ao que foi dito nesta etapa no momento de avaliação, proporcionando aos alunos e ao professor perceberem o percurso de aprendizagem da turma. A questão da motivação neste momento é secundária, e o principal objetivo é o levantamento de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo para que os professores possam planejar as estratégias de ensino. Esse levantamento deve dar pistas ao professor que o preparem para diferentes possibilidades de compreensão dos alunos, para o inusitado, o insuspeitado.

**c) Ampliação de conhecimento:** nesta fase deve-se buscar relacionar o momento anterior e posterior; encadear as atividades demonstrando o que uma amplia em relação a outra ; usar conceitos corretos e atualizados; pensar em formas de ensinar que se sustentem nas formas de aprender do adolescente; preocupar-se com uma redação clara, lembrando-se de que o interlocutor é o professor/ equipes diretivas; considerar a legislação do direito autoral (para textos e imagens); aprofundar conteúdos; não criar expectativas de que somente com uma atividade, o aluno aprende determinado conteúdo; propor retomadas; propor o uso do livro didático em situações específicas; sugerir trabalhos diversificados; investir em diferentes grupos e propostas; investir parte da aula com o professor e o restante com trabalhos independentes; investir em um grupo nas atividades mais avançadas e outros grupos revendo o conteúdo de outra forma; propor atividades instigantes, que envolvam os adolescentes. Ressaltamos que a partir do momento em que o professor proporciona esta ampliação de conhecimento, conseqüentemente enriquece sua fundamentação teórica, pois a pesquisa se torna indispensável para futuros planejamentos.

**d) Sistematização:** é necessário deixar claro quais foram os conteúdos dos quais os alunos se apropriaram (aprendizagens inegociáveis). Ao situar esse momento como uma retomada de todo o trabalho, atentar-se ao:

- Levantamento de conhecimentos prévios, ou seja, o que os estudantes sabiam sobre o tema/contéudo;
- Ampliação: abordando o que sabem agora e o que precisa ser revisto e retomado;
- Indicar retomadas, novas intervenções pedagógicas para que todos os alunos aprendam o que foi considerado fundamental;

- Pensar em principais estratégias para sistematização: roda de conversa; produção de textos coletivos e individuais (quadro-síntese, resumos, textos didáticos, etc.); exposição das produções dos alunos; divulgação das novas aprendizagens dos alunos em outros espaços (para pais, outros alunos, comunidade); debates e seminários.

Em virtude dessa estrutura traçada pelo CENPEC para as Sequências Didáticas, as equipes de Reorientação Curricular em artes (artes visuais, dança, música e teatro) do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, argumentaram sobre a necessidade de adequação da mesma às especificidades da área. Este fato ocorreu porque as matrizes específicas nas áreas de Arte seguem uma vertente Pós-Crítica e um registro gráfico considerado diferenciado em relação às outras disciplinas, necessitando de adequações na estrutura geral que foi proposta. As Sequências Didáticas foram feitas pelas equipes e depois apresentadas ao CENPEC, havendo momentos conflitantes. No entanto, as questões polêmicas foram esclarecidas e o processo foi concluído. Essas discussões ocorreram, provavelmente, pelo fato de não existir, entre os integrantes do CENPEC, nenhum profissional da área de arte, o que dificultou, em alguns momentos, negociações relacionadas a procedimentos específicos do ensino de arte.

Portanto, a estrutura das Sequências Didáticas, de acordo com adequações feitas pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, se configurou da seguinte forma:

- a) Texto Introdutório: apresentação da proposta, fornecendo uma visão geral do processo a ser desenvolvido e explicitando os objetivos almejados.
- b) Cabeçalho:
  - Tema: escolhido pelo professor, ressaltando a necessidade que de seja poético, provocador, suscitando o interesse do estudante;
  - Ano: de acordo com a opção e necessidade do professor;
  - Eixo Temático: definido de acordo com o ano letivo escolhido para aplicar a Sequência Didática;
  - Número de aulas: 15 aulas desenvolvidas em: levantamento prévio, ampliação de conhecimento (contextualização, compreensão crítica, produção e sistematização do conhecimento) e avaliação;
  - Modalidade: os professores optam pelas Modalidades existentes na Matriz Curricular, sob a perspectiva do eixo temático elencado para cada ano;
  - Conceitos: podem ser trabalhados de forma interdependente ou interativa;

- Recursos Materiais: listagem dos materiais necessários que serão utilizados pelos estudantes, servindo de apoio ao professor;
- c) Expectativas de Aprendizagem: que o professor reflita sobre quais são suas expectativas em relação ao que os estudantes devem aprender;
- d) Avaliações e registros: que o professor escolha mais de uma opção, dentre elas: provas escritas, autoavaliação, diário de bordo, portfólio, ensaios e mostras artísticas;
- e) Referencial Teórico: listagem de referências utilizadas para a elaboração da proposta;
- f) Anexos: materiais didáticos com a finalidade de dar suporte ao professor.

Percebemos que o processo de estabelecer uma estrutura para o desenvolvimento das Sequências Didáticas na Reorientação Curricular, deu-se a passos largos e gradativos, até chegar à sua conclusão. Podemos afirmar, como participantes desse processo, que não foi uma tarefa fácil e que requereu muita reflexão, envolvendo erros, acertos e adequações. Segundo Assis (apud Goiás, 2009b)

É consenso na literatura educacional que planejar é fundamental para a excelência do trabalho pedagógico. A partir da dinâmica que move as salas de aula, o ato de planejar em constante diálogo com os desejos dos estudantes, define metas, temas e objetos de estudo, mobiliza recursos pedagógicos e humanos, motiva investigações. Permite, ainda, a avaliação do percurso, o replanejamento e ampliação das atividades. (p.19).

### **3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA PELOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL**

Neste capítulo pretendemos descrever o processo de elaboração das Sequências Didáticas e, posteriormente, descrever e analisar a aplicação das mesmas. Estas etapas ocorreram como desdobramentos da implementação da Matriz Curricular de Música do Estado de Goiás, por meio das atividades desenvolvidas em conjunto ou individualmente por professores atuantes em salas de aula na rede estadual. Esclarecemos que o conceito e a origem dessa forma sequenciada de organizar os conteúdos (Sequência Didática) já foram expostos anteriormente.

#### **3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA**

##### **a) Objetivo Geral**

Investigar as contribuições sociais, culturais e musicais da aplicação de Sequências Didáticas, no contexto do ensino de música enquanto disciplina na Rede Pública Estadual de Educação Básica, elaboradas no contexto da Matriz Curricular de Música do Estado de Goiás.

##### **b) Objetivos Específicos**

- Buscar fontes bibliográficas para auxiliar no embasamento teórico da pesquisa;
- Observar o processo de levantamento de dados para a elaboração de Sequências Didáticas por professores de música da rede pública estadual de educação básica de Goiás, na região metropolitana;
- Descrever o processo de elaboração de Sequências Didáticas dos professores de música da rede escolar do Estado de Goiás, na região metropolitana;
- Observar, analisar e avaliar a aplicação dessas Sequências Didáticas por meio do trabalho desenvolvido pelos professores de música da rede escolar do Estado de Goiás na região metropolitana;

- Contribuir com referencial bibliográfico que possa auxiliar aos interessados no tema desta pesquisa.

### 3.2 METODOLOGIA

Quanto à abordagem escolhida, a pesquisa teve um enfoque qualitativo, o qual, segundo Bresler:

Permite a exploração de novas direções, incluindo o estudo do currículo operacional e vivenciado, ou os estudos etnográficos da música inserida numa comunidade, os estudos fenomenológicos dos ouvintes, dos compositores e dos músicos, e os estudos formativos acerca do uso de materiais curriculares e inovações tecnológicas em música. Isto é só o começo, e o campo de estudo parece estar aberto a novas e instigantes questões para explorar, no intuito de alcançar um conhecimento mais aprofundado da educação musical na sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais. (BRESLER, 2000, p.17).

Essa abordagem, segundo a autora citada, tem algumas características que ela pontua de forma bastante clara. Apresentamos, a seguir, uma síntese dos tópicos apresentados (ibidem, p.6-8):

- a) É contextual e holística;
- b) É orientada caso por caso;
- c) É empírica e orientada para o campo, entendendo-se campo como o ambiente natural do caso;
- d) Implica prolongado envolvimento nos ambientes em estudo;
- e) É descritiva;
- f) É interpretativa e enfática;
- g) O investigador é o instrumento-chave;
- h) Há uma sobreposição de recolha e análise de dados;
- i) A análise dos dados é indutiva;
- j) As observações e as interpretações são validadas;
- k) O relatório escrito tem como objetivo facilitar a transferência das conclusões a que se chegou, para a experiência dos leitores.

Buscamos dar esse enfoque à nossa investigação, pois era a forma mais adequada, considerando nossos objetivos e procedimentos. Buscamos coletar os dados *in loco*, ou seja, nas próprias escolas nas quais as Sequências Didáticas foram aplicadas. Segundo a Abordagem Metodológica escolhida, os dados são recolhidos no local. Segundo a autora “o enfoque da investigação qualitativa é posto naquilo que pode ser observado, incluindo a observação por informadores” (ibidem, p. 6). Essas observações realizaram-se não apenas em visitas esparsas às escolas, mas se estenderam às 15 aulas previstas para cada Sequência

Didática. Apenas a 1ª Sequência Didática foi abortada e o número de aulas observadas foi menor. Observamos, portanto, um total de 37 aulas. Dessa forma, também nos enquadrámos em outra característica da abordagem qualitativa descrita por Bresler, quando diz que “os investigadores qualitativos despendem, usualmente, um período de tempo considerável nas escolas, casas, redondezas e outros locais, tomando consciência das inquietações educacionais” (ibidem, p. 7).

Considerando os objetivos da pesquisa, já citados anteriormente, buscamos, primeiramente, fundamentação teórica no âmbito dos estudos curriculares, contextualizando a Matriz Curricular. A seguir, tentamos compreender como alguns teóricos conceituavam e propunham as Sequências Didáticas, assim como os passos dados para que essa proposta didática fosse desenvolvida no contexto do processo de Reorientação Curricular. Tendo estabelecido esse quadro teórico e processual, buscamos acompanhar a elaboração e a aplicação de Sequências Didáticas elaboradas pelos próprios professores da Rede Estadual de Ensino. Adotamos, portanto, os seguintes procedimentos:

**a) Pesquisa Bibliográfica:** Levantamento de referenciais que pudessem auxiliar no embasamento teórico da pesquisa, fornecer subsídios para as ações pedagógicas e para as reflexões no processo de elaboração e aplicação das Sequências Didáticas;

**b) Processo de elaboração das Sequências Didáticas:** Observação e intervenção durante o processo de elaboração das Sequências Didáticas no período de 4 meses ( março, abril, maio e junho de 2011). Esta etapa correspondeu ao planejamento da etapa seguinte, ou seja, à elaboração das Sequências Didáticas e, posteriormente, seleção daquelas que seriam aplicadas ou implementadas. Neste momento, a investigadora teve uma função mais “extensiva”, quanto à sua participação. Sobre esta questão da participação da investigadora no desenvolvimento das atividades relacionadas à pesquisa, (ibidem, p.18) diz que ela pode ser “marginal” ou “extensiva”, e esta segunda perspectiva é “como a do professor atuando como investigador na sua própria sala de aula ou como a do investigador funcionando como consultor, proporcionando formação em exercício de funções aos professores”. Nesta etapa foram observadas, analisadas, avaliadas e registradas as Sequências Didáticas elaboradas pelos professores, de acordo com os seguintes critérios:

- a) Proposta pedagógica;
- b) Abordagem Metodológica;
- c) Adequação da Modalidade escolhida pelo professor ao contexto escolar;
- d) Contribuição Social, Cultural e musical para os Estudantes;

Durante o processo de observação foi registrado o desenvolvimento do curso de Reorientação Curricular buscando retratar os itens citados. Esses registros tinham como uma de suas funções o atendimento a uma exigência da instituição promotora do curso - o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, ao qual, a investigadora está vinculada – com a função de ministrar o curso e de elaborar relatórios. A outra função desses registros era apontar questões relevantes que surgissem nesta etapa da pesquisa e que pudessem auxiliar a investigadora no momento da análise dos dados.

**c) Processo de aplicação das Sequências Didáticas:** Observação do processo de implementação das Sequências Didáticas nas escolas, aplicação de questionários junto aos estudantes e entrevistas junto aos (às) professores (as) participantes.

Para as observações das aulas estabelecemos alguns critérios que, posteriormente, também serão utilizados como categorias de análise, os quais foram:

- a) Desenvolvimento do Processo;
- b) Desempenho do Professor;
- c) Receptividade dos alunos;
- d) Características do espaço escolar;
- e) Relação entre a escola e o processo.

As escolas nas quais foram realizadas as observações foram: Colégio Estadual Dom Abel e Escola Estadual Andreino Rodrigues de Moraes, doravante denominadas Escola 1 e Escola 2.

É importante esclarecer que, nesse momento, a postura da investigadora quanto às observações das aulas foi não-participante. Nesse caso, segundo Bresler, “o investigador observa atividades normais e o habitat, as pessoas, o exercício de autoridade e responsabilidade, as expressões de intenção, a produtividade e, especialmente, o meio” (2000, p. 18).

Conforme dissemos anteriormente, além das observações das aulas, utilizamos como instrumentos de coleta de dados os questionários e as entrevistas. A opção por entrevistas semiestruturadas deveu-se à necessidade de dar maior abertura aos professores em suas respostas. Segundo Bresler, “as entrevistas semiestruturadas, com tópicos ou questões pré-determinadas, permitem uma maior margem para analisar e para seguir a opinião do entrevistado acerca daquilo que é importante” (ibidem, p. 19).

Os questionários, com respostas abertas, foram aplicados aos alunos e as entrevistas, com formato semiestruturado, foram realizadas com os (as) professores (as) que participaram da aplicação das Sequências Didáticas nas escolas citadas.

Os participantes da pesquisa foram, portanto, professores (as) e estudantes da rede estadual de ensino de Goiás, das escolas da região metropolitana. Todos os participantes receberam informações sobre a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo as normas estabelecidas pelo comitê de ética da UFG. Aos estudantes menores de dezoito anos que aceitaram participar da pesquisa, foi solicitado que os pais ou responsáveis assinassem uma carta de autorização da participação do (a) filho (a) na pesquisa.

A pesquisadora teve autorização do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte para realizar esta pesquisa nos cursos de Reorientação Curricular.

#### **d) Análise dos dados**

Conforme explica Bresler (2000, p.22) “para a maior parte dos projetos qualitativos, a análise de dados é uma tarefa informal, frequentemente, grandiosa e de difícil realização”. Desse modo, como já esboçado anteriormente, essa análise se caracteriza como um processo indutivo e interpretativo. Quanto a essa investigação, tivemos como fio condutor nosso objetivo inicial, que tinha duas vertentes: a descrição do processo de aplicação das Sequências Didáticas e a análise dos resultados desse processo.

No entanto, ao ponderarmos acerca dos resultados, não nos referimos à validação de uma teoria ou a um processo de avaliação rigidamente estabelecida com base em dados estatísticos e acompanhada de pré e pós-testes, como ocorre numa abordagem quantitativa de pesquisa. Interessa-nos, a partir da descrição do processo de implementação das Sequências Didáticas, buscar evidências, por meio das perspectivas do observador, dos professores e dos alunos, que nos permitam considerar se esse processo trouxe benefícios ou não para todos os sujeitos envolvidos e, principalmente, para os estudantes.

Quanto à definição das categorias de análise, adotamos o que Laville e Dione descrevem como “modelo misto”. Ou seja, algumas categorias são selecionadas no início, “mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise apontará” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 218). Além dessa possibilidade de modificar as categorias, também é possível, numa abordagem qualitativa, incorporar novas categorias. Isso ocorre porque, apesar do planejamento feito com relação à análise dos dados “o seu esboço vai emergindo tendo em

conta o ambiente em estudo” (BRESLER, 2000, p. 7). Na etapa de observação da implementação das Sequências Didáticas, algumas categorias foram definidas *a priori*, coincidindo com os critérios estabelecidos para as observações, os quais, conforme já citado, foram: desenvolvimento do processo; desempenho do professor; receptividade dos alunos; características do espaço escolar e relação entre a escola e o processo.

A escolha desses critérios/categorias foi baseada na necessidade de descrever o processo de aplicação das Sequências Didáticas partindo de elementos próprios das pesquisas que se desenvolvem no cotidiano escolar. Segundo Ivani Fazenda,

Um estudo do cotidiano escolar envolve, assim, pelo menos três dimensões principais que se inter-relacionam. A primeira refere-se ao clima *institucional* que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola [...] A segunda dimensão diz respeito ao processo de interação de sala de aula que envolve mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social [...] A terceira dimensão abrange a história de cada sujeito manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional. (FAZENDA, 2002, p.40).

Podemos estabelecer relações entre os critérios/categorias selecionados e essas três dimensões, em seus aspectos institucionais, relacionais e individuais. De alguma forma, essas questões também estão presentes no texto de Zabala (2010), citado como um dos referenciais para a elaboração das Sequências Didáticas. Esse autor faz uma relação de questões importantes que devem preceder a aplicação de uma Sequência Didática, conforme dissemos anteriormente. São questões que podem relacionar-se, também, aos nossos critérios/categorias, na medida em que também estão vinculadas ao cotidiano da escola. Estas questões, já citadas, são: o papel do professor e dos alunos e a necessidade de interação entre os mesmos; a forma de organizar atividades em grupo, ou seja, de trabalhar a socialização entre os estudantes; a maneira de organizar os conteúdos; a função do currículo e materiais didáticos e a escolha de procedimentos avaliativos (ZABALA, 2010).

Com relação aos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas, algumas dessas categorias estavam presentes nas questões colocadas aos alunos e professores. Outras categorias foram emergindo a partir da análise e interpretação dos dados, das quais trataremos posteriormente.

Considerando que a Matriz Curricular (GOIÁS, 2009a) tem, conforme pudemos constatar, embasamento nas Teorias Pós-Críticas e estabelece, também, vínculos com a Proposta Triangular (BARBOSA e CUNHA, 2010) e as diretrizes dadas pelos PCN (BRASIL, 1998), nossa expectativa era de que, a partir da interpretação e análise dos dados,

podéssemos ter condições, também, de verificar se, na prática da sala de aula – por meio da aplicação das Sequências Didáticas – as características e expectativas próprias a essa abordagem curricular se concretizam. Pois, o processo de implementação das Sequências Didáticas, bem como os benefícios que ele pode trazer aos alunos, carecem de ser analisados a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos diretamente nesse processo, mas precisam ser também, coerentes com a Proposta Curricular na qual se fundamentam.

A análise dos dados seguiu, portanto, os seguintes passos:

- a) Análise dos dados obtidos a partir das observações;
- b) Análise das respostas aos questionários e entrevistas;
- c) Análise global dos dados coletados, buscando relacioná-los de forma a apresentar nossas considerações finais.

### **3.3 A ELABORAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: O CURSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR**

O curso de Reorientação Curricular aconteceu no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte e foi destinado aos professores de Arte da rede estadual que atuam em salas de aula do ensino fundamental. O curso foi estruturado com um total de 90 horas, prevendo além dos 14 encontros presenciais, atividades extraclases, que consistiam em apreciação de apresentações artísticas pelos cursistas, relatadas de forma crítica em formulário próprio. Ou seja, o curso oferecia aos professores da rede a possibilidade de contextualizar, compreender criticamente e produzir todo o conteúdo desenvolvido em sala. A estrutura do curso contempla 40 horas presenciais, equivalentes a 14 encontros de 2h30min; 30 horas de planejamento de Sequências Didáticas (incluindo atividades extraclasse) e 20 horas equivalendo às visitas aos espaços culturais ou espetáculos.

O encontro presencial era desenvolvido a partir dos seguintes tópicos:

- a) Apresentação para os alunos dos Princípios Estruturadores do Curso;
- b) Apresentação da Matriz Curricular;
- c) Leitura e Discussão do Caderno 5 (GOIÁS, 2009a);
- d) Apresentação Estrutural de uma Sequência Didática;
- e) Vivência de algumas aulas da Sequência Didática publicada nos Cadernos 6.2 (GOIÁS, 2009b) e 7.2 (GOIÁS, 2009c).

- f) Apresentação de vídeos, leituras, sugestões de artigos específicos da área de música e educação musical;
- g) Preenchimento da ficha roteiro e socialização da proposta de cada professor;
- h) Elaboração das aulas da Sequência Didática;
- i) Vivências das Sequências Didáticas em sala de aula;
- j) Entrega e apresentação das Sequências Didáticas;
- k) Roda de Avaliação e Encerramento.

A proposta da Matriz Curricular para o ensino de Artes, e especificamente de música, tem como objetivo orientar os (as) professores (as) a respeito da educação musical no ensino básico - do 6º ao 9º ano do ensino fundamental - no sentido de que é preciso considerar as diretrizes dos PCN que orientam o ensino de música na escola, com ênfase na diversidade das manifestações musicais na contemporaneidade.

O trabalho realizado no curso de Reorientação Curricular teve como objetivo contribuir com os (as) professores (as) de Arte/Música da Rede Pública Estadual em sua compreensão das diretrizes propostas pela Matriz Curricular do Estado, explicitando suas concepções fundamentais no planejamento das ações pedagógicas, ou seja, na elaboração de Sequências Didáticas. Por meio desse subsídio formativo oferecido aos (às) professores (as), existia a expectativa de promover um aperfeiçoamento da educação musical nas escolas.

Alguns objetivos específicos da nossa investigação se relacionavam ao curso de reorientação curricular, tais como: observar o processo de levantamento de dados para a elaboração de Sequências Didáticas e descrever o processo de elaboração das mesmas.

O curso de reorientação curricular realizou-se durante o período de 4 meses (março, abril, maio e junho de 2010) e foi coordenado por esta investigadora. Conforme expusemos anteriormente, foram observadas, registradas, analisadas e avaliadas as Sequências Didáticas elaboradas pelos (as) professores (as), de acordo com os seguintes critérios:

- a) Proposta pedagógica;
- b) Abordagem Metodológica;
- c) Adequação da Modalidade escolhida pelo professor ao contexto escolar;
- d) Contribuição Social, Cultural e Musical para os estudantes.

Diversas dúvidas surgiram durante essa primeira etapa do curso de Reorientação Curricular tais como: a necessidade de relacionar o ano letivo com seu eixo temático específico; a necessidade de definição da Modalidade a ser trabalhada; a possibilidade de

inserir apenas alguns conceitos básicos da música; a possibilidade de aplicação da metodologia de maneira equilibrada; a necessidade de se trabalhar somente na perspectiva da Matriz Curricular, dentre outras.

Ao entrarmos na fase de elaboração das Sequências Didáticas, apresentamos uma Sequência Didática concluída pela equipe de música do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, explicando-a aos cursistas. Ressaltamos em sala algumas aulas dessa Sequência Didática, que foram vivenciadas por eles e, também, esclarecemos minuciosamente toda sua estrutura. Após esta fase foi sugerida uma divisão em grupos, e cada grupo elaboraria uma Sequência Didática. Os cursistas optaram pela individualidade, ou seja, cada uma faria a sua, alegando dificuldades de comunicação extraclasse. Dessa forma, foram elaboradas dez Sequências Didáticas.

No processo de elaboração das Sequências Didáticas, uma das atividades realizadas foi o preenchimento de uma ficha roteiro<sup>12</sup>, tendo sido dadas aos cursistas diretrizes para sua elaboração, como definição de ano, Modalidade, recursos materiais, expectativas de aprendizagens, conceitos a serem trabalhados e Abordagem Metodológica. Foi ressaltado que eles tinham liberdade de escolha de qualquer ano da segunda fase do ensino fundamental e foram esclarecidas, também, as possíveis Modalidades a serem usadas, evitando a repetição de alguma já usada pela equipe.

Foram observados e discutidos em sala critérios relevantes para o processo de elaboração das Sequências Didáticas, conforme citamos anteriormente e acrescidos de outros, como a preocupação com o tempo de duração das aulas. Vale ressaltar que todos esses aspectos foram esclarecidos no decorrer do curso.

Ressaltamos que, nesta etapa do curso, os questionamentos feitos por parte de alguns cursistas suscitaram resistência à elaboração das Sequências Didáticas, pois eles alegavam que estariam elaborando um documento que possuía muitas regras, comparando-a a uma receita pronta.

Outros questionamentos foram levantados por parte dos cursistas, como: indecisão em relação ao tempo hábil para desenvolver alguma Modalidade, falta de recursos nas escolas, influência do perfil do (a) professor (a) na aplicação de uma Sequência Didática, adequação das Modalidades ao ensino de música em suas próprias escolas e indecisão quanto às propostas pedagógicas.

---

<sup>12</sup> Ficha que os professores cursistas preenchem no curso, possuindo questões norteadoras para a elaboração das Sequências Didáticas (Vide Anexo 3).

Todas as questões levantadas relacionadas às Sequências Didáticas foram discutidas em sala, sendo enfatizado que dificuldades sempre existirão e que obstáculos não podem desestimular o (a) professor (a) na busca pela elaboração de seus planejamentos e, sim, incentivá-lo a lutar por uma educação musical de qualidade.

No decorrer do curso, especificamente na fase de escrita das Sequências Didáticas, orientamos os cursistas a escreverem suas Sequências Didáticas em etapas, explicando que o total de aulas a serem elaboradas seriam quinze, mas que produzissem de três a quatro aulas em cada encontro do curso. Posteriormente, fizemos a correção das Sequências Didáticas e finalizamos com um momento de socialização.

As Sequências Didáticas elaboradas pelos (as) professores (as) foram avaliadas segundo os critérios que foram utilizados para sua elaboração, já citados anteriormente. De modo geral, as Sequências Didáticas contemplaram razoavelmente a proposta pedagógica do curso de Reorientação Curricular, pois os cursistas tentaram seguir as diretrizes sugeridas, apesar de não conseguirem assimilá-las integralmente. Para exemplificar, podemos mencionar falhas em algumas etapas: na forma de detalhar os passos necessários para cada aula; ao tentar proporcionar ao leitor, no texto de apresentação, uma visão geral da proposta, e ao sugerir atividades relacionadas com as Vozes Ausentes.

Quanto aos aspectos relacionados à Abordagem Metodológica, houve dificuldades, por parte de todos os cursistas, em contemplar nas atividades das Sequências Didáticas as três vertentes: produzir, contextualizar e compreender criticamente.

Ao escolherem as Modalidades, seguindo a sugestão dada de que refletissem sobre sua realidade escolar, todos pensaram de forma positiva, acreditando que as mesmas estariam adequadas às escolas nas quais atuam ou iriam atuar.

Quanto às contribuições sociais, todos os (as) professores (as) cursistas conseguiram, em suas atividades, evidenciar e possibilitar esta questão. Culturalmente, também, todas as Sequências Didáticas produzidas contemplaram de certa forma, conhecimentos e consciência da diversidade musical. Ao pensarmos na contribuição especificamente musical, pudemos observar, nas Sequências Didáticas, a preocupação de se trabalhar os Conceitos da música, portanto, consideramos que este aspecto também foi desenvolvido com êxito.

Portanto, pudemos perceber que a tarefa de elaborar uma Sequência Didática baseada em uma Matriz Curricular de caráter multiculturalista, dialógica e não linear, não foi uma tarefa fácil, mas, ainda assim todos os (as) professores (as) cursistas apresentaram reflexões coerentes acerca da proposta curricular. Existiram momentos de indecisões e

questionamentos, mas, ao final do processo, os (as) professores (as) demonstraram boa aceitação e conscientização do que foi proposto durante o curso.

Foram elaboradas oito Sequências Didáticas durante o Curso de Reorientação Curricular, e apenas quatro professores (as) se demonstraram interessados em participar desta pesquisa, desenvolvendo as mesmas nas escolas que atuavam. Ao iniciar a trajetória da pesquisa de campo, após duas semanas, um (a) professor (a) desistiu, alegando não ter encontrado uma turma para desenvolver a Sequência Didática elaborada no curso, pois não estava em sala de aula e, sim, trabalhando em projetos no contra turno. Havia a perspectiva de conseguir uma turma para desenvolver a proposta, mas ao saber que ficaria em sala de aula somente no próximo semestre, desistiu, não querendo atrasar a trajetória da pesquisa. Outro (a) professor (a), após três semanas também desistiu, justificando-se pelo fato de ser complicado trabalhar em sala de aula e que não iria continuar com a pesquisa. Diante disso, restaram dois (duas) professores (as) que colaboraram e concluíram o desenvolvimento da proposta. As Sequências Didáticas que foram observadas tinham os seguintes temas: a) Músicas que falam por si mesmas; b) Folclores e Canções de Villa-Lobos: Música de Concerto, em que usaram as Modalidades musicais: Música Absoluta e Música de Concerto Brasileira.

A Sequência Didática que utilizou a Modalidade Música de Concerto Brasileira foi feita para o oitavo ano, tendo como Eixo Temático Posicionamentos. Essa Sequência foi, posteriormente, readaptada para o quarto ano, tendo como Eixo Temático Sociedade. A Sequência Didática que utilizou a Modalidade Música Absoluta foi feita para ser desenvolvida no oitavo ano, tendo como Eixo Temático Posicionamentos.

Colocamos, a seguir, a transcrição das Sequências Didáticas que foram elaboradas pelos (as) professores (as) participantes do curso de Reorientação Curricular, as quais foram, posteriormente, desenvolvidas nas escolas. Ressaltamos que as transcrevemos da forma como os (as) professores (as) as escreveram, procurando ser fiel ao texto elaborado por eles (as).

#### **QUADRO 01 - Transcrição da 1ª Sequência Didática – Professor (a) 1, Escola 1.**

<p><i>TEMA: Música Brasileira de Concerto – Heitor Villa Lobos; da ciranda ao trezinho do caipira.</i></p> <p><i>ANO: 8º ano</i></p> <p><i>EIXO TEMÁTICO: Posicionamentos</i></p> <p><i>NÚMEROS DE AULAS: 15</i></p> <p><i>MODALIDADE: Música de concerto</i></p>
---

*CONCEITOS: Parâmetros do som, Estruturação e arranjo e Formas de registro.*

*RECURSOS MATERIAIS: Quadro, giz, CDs, DVDs, sala de aula, aparelho de CD e DVD.*

*EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM:*

*Procura-se obter do aluno:*

- *O conhecimento sobre a música erudita brasileira e sobre um compositor muito importante para a história da música no Brasil - Heitor Villa-Lobos;*
- *O entendimento sobre a inter relação que o compositor faz entre os diversos gêneros culturais existentes no país introduzindo-os em sua música;*
- *Identifique os elementos da linguagem musical;*
- *Amplie a capacidade de audição de outro tipo de música;*
- *Desenvolva a atenção e concentração para aprender a ouvir o novo e o inexplorado;*
- *Entenda quem foi Heitor Villa-Lobos para o mundo da música;*
- *Amplie o repertório musical.*

#### *AVALIAÇÕES E REGISTROS*

*Para o Professor:*

*Sempre que possível registre as atividades realizadas (em portfólios)*

*Para o Aluno:*

*Utilizaremos o portfólio como instrumento avaliativo onde o estudante deverá colocar tudo o que for feito em sala: anotando ou colando exercícios e demais atividades, propostas pelo professor.*

#### *INTRODUÇÃO*

*Professor,*

*Esta Sequência Didática objetiva proporcionar entendimento sobre a música de concerto (vide anexo 1) no qual os professores e alunos entrarão no mundo mágico da música erudita conhecendo-a mais a fundo. A música de concerto ampliará o conhecimento de músicas existentes no país como patrimônio cultural do Brasil.*

*Após a audição deste tipo de música acontecerão os posicionamentos de cada turma ou aluno a respeito desse tipo de música e sua contribuição para a cultura do país trabalhando com os alunos, músicas, sons, biografia e filmes. Cada um irá dar sua opinião sobre o que ouviu e conheceu, no início do trabalho e após todas as atividades realizadas sobre o assunto.*

*Partindo da compreensão mencionada (vide anexo 2 desta Sequência Didática), do que é o período modernista dentro da música do século XX e da biografia do compositor Heitor Villa-Lobos é que busca-se integrar essa nova velha música no mundo dos alunos do 8º ano.*

*A compreensão e o posicionamento de cada aluno devem ser propostos por você professor por meio de atividades em classe ou mesmo fora desta, dependerá de seu lado criativo para essas atividades, fazendo com que o aluno se posicione, diante do fato de estar conhecendo uma nova música e contextualizando-a no meio em que se encontra, além da compreensão e escuta crítica dos sons.*

*Neste período de atividades sobre o compositor, o professor deverá fazer: exercícios em classe, audição de músicas, passagens de vídeos sobre a vida do compositor, recitais em que foram apresentadas as músicas mais conhecidas do compositor, proposta de um coro para apresentar trabalho final e apresentação dos resultados finais.*

**AULA 1**

*Professor(a), nessa primeira aula levantaremos dados através de uma sondagem a respeito do compositor e da música em questão, para levantar o que eles já sabem sobre o Tema: Música Brasileira de Concerto – Heitor Villa-Lobos; da Ciranda ao Trenzinho do Caipira.*

*Organize a sala em círculo para facilitar a visualização de todos, depois coloque uma música conhecida infantil composta por Heitor durante seu tempo de produtividade no Brasil e fora dele. Ex: Rosa Amarela, Capelinha de Melão ou outras, pedindo a eles que as identifiquem após a audição e pausa do som. Para isso professor, você irá necessitar de silêncio.*

*Após a audição pergunte aos estudantes:*

- *Qual é o nome da(s) música(s) que você ouviu?*
- *O que é música?*
- *De onde será essa música?*
- *Existe alguém cantando ou apenas instrumentos tocando?*
- *Quais tipos de vozes ou instrumentos existem? Você consegue identificar?*
- *Essas músicas lembram alguma região do Brasil?*

*Após observar as respostas dos alunos, dê início ao tema falando quem é o compositor e discutindo com o estudante sobre o conteúdo dado em sala.*

**AULA 2**

*Comente com os alunos o que fará nas aulas para que eles compreendam sobre o tipo de música que você está propondo para trabalhar nesse período. As audições, os DVD's, exercícios e o coral de alunos cantando uma música de Villa-Lobos e até o trabalho de composição. Para isso irá utilizar a sala de TV e aparelho de DVD, o som, pesquisas na internet e exercícios escritos além de ensaios com as músicas para estudo e tempo para os alunos compor.*

*Observação: Professor peça aos estudantes que sempre anotem tudo o que acontece na aula para ficar como diário de estudos.*

**AULA 3**

*Para introduzir o aluno no mundo da música erudita primeiro conhecendo a vida do compositor, conte a história sobre Heitor Villa-Lobos de forma divertida desde a infância até a idade adulta. Para isso utilize o livro: Crianças Famosas – Villa-Lobos da autora: Neireide S. Santa Rosa e Ângelo Bonito da editora Callis ou se não o tiver pesquise na internet, resuma-o e exponha aos alunos.*

*Para essa atividade trabalhe com o livro e figuras retiradas dele e ampliadas ou textos feitos por você professor no qual esta sintetizada a vida de Villa-Lobos.*

*Professor como tarefa de casa peça aos alunos que façam uma pesquisa e resumo sobre a vida do compositor e quais as músicas compostas por ele além de obter o áudio de algumas peças para audição na aula seguinte trabalhando as sensações de cada estudante.*

**AULA 4**

*Nesta aula todos os alunos deverão levar seus textos produzidos com a vida e obra do compositor além das músicas que conseguiram recolher para que todos possam ouvir e falar sobre as sensações que cada música causa, observando a variedade com as quais aparecem nas declarações dos estudantes.*

*Nesta aula os alunos apresentarão suas músicas e peculiaridades que encontraram sobre o compositor numa grande interação professor-tema-aluno.*

**AULA 5**

*Já aprendido um pouco ou quase tudo sobre ele e sua música, o professor deverá realizar uma seção cine pipoca (realmente com pipoca e guaraná, causando assim atração em assistir um filme sobre a vida de alguém importante). Coloca-se então o DVD do filme 'Villa Lobos: Uma vida de Paixão'.*

*Neste dia os alunos apenas assistirão ao filme para na próxima aula ocorrer os comentários sobre o filme e suas impressões.*

**AULA 6**

*Nesta aula professor, proponha aos estudantes que cada um fale sobre o que entendeu do filme o que achou bom e o que achou ruim, ou seja, os pontos positivos e negativos encontrados no filme. Pergunte ainda se tudo que viram é real ou fictício?*

*Outra atividade será conhecerem as peças chamadas Bachianas, inspiradas por um compositor de outro estilo musical, o Barroco de J. S. Bach. Ouviremos algumas peças e você professor informará o que cada uma representa. Já estará entrando na música de concerto com mais profundidade nesta parte.*

**AULA 7**

*Já ouvida as obras de cunho erudito do compositor vamos partir para as músicas recolhidas pelo Brasil afora e que já foram faladas na aula 1. Agora iremos escolher o repertório para fazermos o trabalho final. De preferência ainda ensinaremos nas próximas aulas como cantar com partitura observando a letra e se as notas sobem ou descem (não queremos aqui ensinar o aluno a ler partitura, não é esse o objetivo, mas pelo menos que ele tenha contato com a mesma e saiba que as 'bolinhas' que estiverem subindo e descendo se relacionam com notas mais agudas e mais graves). Daqui para frente será necessário fazer com que os alunos pratiquem. Os parâmetros do som estarão bem enfocados nas últimas aulas, porém de forma lúdica.*

*Faça com que ele entenda que cada voz é diferente, mas que podem ser harmoniosas e formar um conjunto (timbre) e que, ora é mais grossa (grave), ora é mais fina (aguda), use as palavras mais simples para fazê-los entender este conceito musical.*

**AULA 8**

*Nesta aula, vamos continuar falando em altura e timbre, mas colocando o parâmetro intensidade e duração junto, não esquecendo que é de forma lúdica sem 'termos difíceis' de entendimento para eles.*

*Relembrando: Professor, você fará de forma lúdica o ensino dos parâmetros. Tudo isso buscando fazer com que os estudantes cantem entendendo os elementos básicos sobre a música. Por exemplo: Nesta parte da música, nós iremos cantar mais suave como se estivéssemos flutuando...*

*Nesta aula já se iniciam os ensaios com 4 peças escolhidas pelos alunos em conjunto com o professor.*

**AULA 9, 10, 11 E 12**

*Estas aulas o professor junto com os estudantes apenas ensaiarão as peças e procurarão a melhor forma de arranjo para apresentarem como produto final do coro. Professor você aqui trabalha a produção do aluno, pois as ideias devem partir deles, mas claro com sua ajuda também.*

**AULA 13**

*Aqui o professor pedirá que cada turma faça um painel com a história de Heitor Villa-Lobos, imagens dele e que para cada música que irão cantar na finalização do trabalho eles desenhem o que a música está falando.*

**AULA 14**

*Será realizado o ultimo ensaio para que neste mesmo dia ocorra o recital didático dos alunos para outros alunos da escola e corpo de docentes.*

**AULA 15**

*Nesta aula após todo o trabalho de estudo sobre o compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos e a música de concerto brasileira (erudita) o professor fará juntamente com os alunos uma avaliação para saber se o conteúdo ministrado foi apreendido, se vai mudar na vida dos estudantes o modo de ver esse outro tipo de música e respeitá-lo e se ele gostou e qual a importância para eles terem estudado este tipo de música. Tudo isso de modo bem descontraído colocando os alunos em roda de discussão final.*

**ANEXO 1****Música de Concerto**

*Música Erudita ou popularmente conhecida como Música Clássica. A Modalidade Música de concerto é importante, já que é necessário fomentar ações voltadas à ampliação de repertórios e de redes de salas para a circulação de espetáculos; estimular a difusão musical na mídia e no sistema de ensino formal; promover a organização e a preservação dos acervos; consolidar a formação de plateia.*

**ANEXO 2****Pequeno Histórico sobre o compositor Heitor Villa-Lobos**

*Não muito distante da realidade que os cerca, o Período no qual está incluso Heitor Villa-Lobos é o que chamamos de Música do Século XX. Ao falar em Heitor Villa-Lobos que possui uma tendência Modernista que esta dentro da música do século em questão. É um estilo oposto ao Romantismo o que não se rompeu de fato imediatamente, é como se estivessem no limiar, romantismo x modernismo, sendo uma mistura complexa.*

*O Nacionalismo teve início na segunda metade do século anterior penetrando no XX, chama-se nacionalista pelo cunho de elementos do país, como o folclore, os gêneros de cada estado e assim por diante, possuindo características de usar o que existe em seu país e o que lhes inspira.*

*Heitor Villa-Lobos nasceu em 1887 e morreu em 1959 neste tempo de vida foi instrumentista, compositor e regente, possuía raízes no mundo da música e seu pai tocava violoncelo e sua mãe piano. Cresceu ouvindo saraus em sua casa proporcionados por seu pai, visitou orquestras, aprendeu a tocar violoncelo, piano, violão e clarineta. Compôs usando como base a cultura que viu em seu próprio lar, no Brasil e viajou por todo ele, recolhendo conhecimento, que depois foi estendido em suas composições.*

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- SANTA ROSA, Nereida Schilaro. Villa-Lobos. 2ª Ed, São Paulo: Callis Ed. 2009.*  
*BUCHER, Hannelore Emma. Grandes Compositores e Suas Histórias. Vitória, ES: O autor, 2004. (pags. 85-87)*  
*VILLA-LOBOS, Heitor. Guia Prático: Estudo Folclórico Musical. Voll. Irmãos Vitale editores. Rio de Janeiro-São Paulo. Brasil.*  
*DVD: Villa Lobos – Uma Vida de Paixão. Um filme de Zelito Viana. Europa Filme.*

*Goiânia, Dezembro de 2010.*

## QUADRO 02 - Transcrição da 2ª Sequência Didática – Professor (a) 1, Escola 1.

*TEMA: Música Brasileira de Concerto – Heitor Villa-Lobos, da ciranda ao trezininho do caipira.*

*ANO: 4º ano*

*EIXO TEMÁTICO: Sociedade*

*NÚMEROS DE AULAS: 15*

*MODALIDADE: Música de concerto*

*CONCEITOS: Parâmetros do som, Estruturação e arranjo e Formas de registro.*

*RECURSOS MATERIAIS: Quadro, giz, CDs, DVDs, sala de aula, aparelho de CD e DVD.*

### *EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM:*

*Procura-se obter do aluno:*

- *O conhecimento sobre a música erudita brasileira e sobre um compositor muito importante para a história da música no Brasil - Heitor Villa-Lobos;*
- *O entendimento sobre a inter-relação que o compositor faz entre os diversos gêneros existentes no país introduzindo-os em sua música;*
- *Identifique os elementos da linguagem musical;*
- *Amplie a capacidade de audição de outro tipo de música;*
- *Desenvolva a atenção e concentração para aprender a ouvir o novo e o inexplorado;*
- *Entenda quem foi Heitor Villa-Lobos para o mundo da música;*
- *Amplie o repertório musical.*

### *AVALIAÇÕES E REGISTROS*

*Para o Professor:*

*Sempre que possível registre as atividades realizadas em portfólios.*

*Para o Aluno:*

*Utilizaremos o portfólio como instrumento avaliativo onde o estudante deverá colocar tudo o que for feito em sala: anotando ou colando exercícios e demais atividades propostas pelo professor.*

### *INTRODUÇÃO*

*Professor,*

*Esta Sequência Didática objetiva proporcionar entendimento sobre a música de concerto (vide anexo 1 da Sequência Didática anterior) no qual os professores e alunos entrarão no mundo mágico da música erudita conhecendo-a mais a fundo. A música de concerto ampliará o conhecimento de músicas existentes no país como patrimônio cultural do Brasil.*

*Após a audição deste tipo de música acontecerão os posicionamentos de cada turma ou aluno a respeito desse tipo de música e sua contribuição para a cultura do país trabalhando com os alunos, músicas, sons, biografia e filmes. Cada um irá dar sua opinião sobre o que ouviu e conheceu, no início do trabalho e após todas as atividades realizadas sobre o assunto.*

*Partindo da compreensão mencionada (vide anexo 2 da Sequência Didática anterior), do que é o período modernista dentro da música do século XX e da biografia do compositor Heitor Villa-Lobos é que busca-se integrar essa nova velha música no mundo dos alunos do 4º ano.*

*A compreensão e o posicionamento de cada aluno devem ser propostos por você professor por meio de atividades em classe ou mesmo fora desta, dependerá de seu lado criativo para essas atividades, fazendo com que o*

*aluno se posicione diante do fato de estar conhecendo uma nova música e contextualizando-a no meio em que se encontra, além da compreensão e escuta crítica dos sons.*

*Neste período de atividades sobre o compositor o professor deverá fazer: exercícios em classe, audição de músicas, passagens de vídeos sobre a vida do compositor, recitais em que foram apresentadas as músicas mais famosas do compositor, proposta de um coro para apresentar trabalho final e apresentação dos resultados finais.*

#### **AULA 1**

*Professor(a), nessa primeira aula levantaremos dados através de uma sondagem a respeito do compositor e da música em questão, para levantar o que eles já sabem sobre o Tema: Música Brasileira de Concerto – Heitor Villa-Lobos; da Ciranda ao Trenzinho do Caipira.*

*Organize a sala em círculo para facilitar a visualização de todos, depois coloque uma música conhecida infantil composta por Heitor durante seu tempo de produtividade no Brasil e fora dele. Ex: Rosa Amarela, Capelinha de Melão ou outras, pedindo a eles que as identifiquem após a audição e pausa do som. Para isso professor, você irá necessitar de silêncio.*

*Após a audição pergunte aos estudantes:*

- *Qual é o nome da(s) música(s) que você ouviu?*
- *O que é música?*
- *De onde será essa música?*
- *Existe alguém cantando ou apenas instrumentos tocando?*
- *Quais tipos de vozes ou instrumentos existem? Você consegue identificar?*
- *Essas músicas lembram alguma região do Brasil?*

*Após observar as respostas dos alunos, dê início ao tema falando quem é o compositor e discutindo com o estudante sobre o conteúdo dado em sala.*

#### **AULA 2**

*Comente com os alunos o que fará nas aulas para que eles compreendam sobre o tipo de música que você está propondo para trabalhar nesse período. As audições, exercícios e o coral de alunos cantando uma música de Heitor Villa-Lobos e também um pequeno teatro que contará com a ajuda das professoras da área. Nas músicas o trabalho de composição poderá fazer parte do trabalho dependendo de como as crianças forem cantando. Para isso irá utilizar o som, pesquisas na internet e exercícios escritos concomitantemente com ensaios das músicas e teatro.*

*Nesta mesma aula farão a escolha das músicas a serem cantadas no recital de encerramento do trabalho e contará de forma divertida a história de Heitor Villa Lobos. Para isso utilize o livro: Crianças Famosas – Villa-Lobos da autora Neireide S. Santa Rosa e Ângelo Bonito da editora Callis ou se não o tiver, pesquise na internet resuma-o e exponha aos alunos. Distribua um caderno- portfólio para anotações sobre tudo que acontece em todas as aulas.*

*Observação: Professor, peça aos estudantes que sempre anotem tudo o que acontece na aula para ficar como diário de estudos. Se puder dê a cada aluno um pequeno caderno de anotações.*

#### **AULA 3**

*Nesta aula que será uma aula-pesquisa, o professor deverá levar os alunos à sala de informática com o portfólio na mão e em duplas, para que eles façam uma pesquisa sobre Villa Lobos na internet e anotem dados importantes sobre o mesmo. Você professor poderá fazer um roteiro de*

*pesquisa, como: data de nascimento; data de morte; nome do pai; nome da mãe; nome de algum amigo de Villa-Lobos; nome dos instrumentos que ele tocava; quais lugares morou; quais instrumentos aprendeu a tocar. Ao final, o professor recolherá o portfólio e observará as anotações dos alunos.*

#### *AULA 4*

*Nesta aula iremos começar a ensaiar as músicas para a apresentação no final da Sequência Didática, pois estaremos nos ensaios dando informações aos alunos sobre os parâmetros do som de forma mais lúdica, mas que os faça entender o motivo da música ter alterações e que ao cantar temos que ficar atentos as mudanças. Professor torna-se necessário também trabalhar noções sobre técnica vocal que é imprescindível nessa fase.*

#### *AULA 5*

*Nesta aula iremos mostrar e ler o texto que será encenado com os alunos e escolher os personagens que irão participar da historia que será encenada no dia da apresentação junto com as músicas e iniciaremos o ensaio com os personagens.*

#### *AULA 6*

*Com a pesquisa feita pelos próprios alunos agora é hora do professor entregar as anotações feitas por eles e pedir para que alguns leiam o que conseguiram fazer. Após isso o professor entregará um texto que irá ler junto com os alunos dando mais informações sobre o compositor (faça uma leitura-explicação apenas do assunto, sem usar a escrita).*

#### *AULA 7*

*Mais um ensaio já com o texto e as músicas que os alunos irão cantar; será um ensaio geral.*

#### *AULA 8*

*Agora sabendo que os alunos possuem mais informações sobre o compositor, o professor levará uma atividade escrita que será respondida em duplas e com auxílio de anotações. O professor dará alguns minutos para isso e depois corrigirá a atividade oralmente com os alunos.*

#### *AULA 9*

*Mais um ensaio já com o texto e as músicas que os alunos irão cantar, será o 2º ensaio geral juntamente com a encenação.*

#### *AULA 10*

*Já ouvida a parte mais erudita do compositor, vamos voltar para as músicas recolhidas pelo Brasil afora e que já foram faladas na aula 1 e que estão sendo ensaiadas para serem apresentadas. Aqui iremos revisar sobre alguns parâmetros do som. Faça com que eles entendam que cada voz é diferente, porém podem ser harmoniosas e formar um conjunto (timbre) e que, ora é mais grossa (grave), ora é mais fina (aguda), use as palavras mais simples para fazê-los entender.*

#### *AULA 11*

*Ensaio final para apresentação do coral com as músicas ensaiadas e recolhidas pelo compositor Heitor Villa-Lobos. Ensaio no auditório da escola.*

**AULA 12**

*Continuaremos ensaiando para a apresentação também no auditório da escola com as professoras de dança e teatro.*

**AULA 14**

*Será o dia da apresentação das peças e encenação. Aqui professor você fará anotações através de sua observação sobre os progressos dos alunos e sobre sua participação na realização do trabalho final.*

**AULA 15**

*Nesta aula, após todo o trabalho de estudo sobre o compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos e a música de concerto brasileira (erudita), o professor fará juntamente com os alunos uma avaliação para saber se o conteúdo ministrado foi apreendido, se modificou o modo de ver esse outro tipo de música e se passam a respeitá-lo, se gostaram e, ainda qual a importância para eles terem estudado este tipo de música? Tudo isso de modo bem descontraído colocando os alunos em roda de discussão final.*

**ANEXO 1***Música de Concerto*

*Música Erudita ou popularmente conhecida como Música Clássica. A Modalidade Música de concerto é importante, já que é necessário fomentar ações voltadas à ampliação de repertórios e de redes de salas para a circulação de espetáculos; estimular a difusão musical na mídia e no sistema de ensino formal; promover a organização e a preservação dos acervos; consolidar a formação de platéia.*

**ANEXO 2***Pequeno Histórico sobre o compositor Heitor Villa-Lobos*

*Não muito distante da realidade que os cerca o Período no qual está incluso Heitor Villa-Lobos é o que chamamos de Música do Século XX. Ao falar em Heitor Villa Lobos que possui uma tendência Modernista que esta dentro da música do século em questão. É um estilo oposto ao Romantismo o que não se rompeu de fato imediatamente, é como se estivessem no limiar, romantismo x modernismo, sendo uma mistura complexa.*

*O Nacionalismo teve início na segunda metade do século anterior penetrando no XX, chama-se nacionalista pelo cunho de elementos do país, como o folclore, os gêneros de cada estado e assim por diante, possuindo características de usar o que existe em seu país e o que lhes inspira.*

*Heitor Villa-Lobos nasceu em 1887 e morreu em 1959 neste tempo de vida foi instrumentista, compositor e regente, possuía raízes no mundo da música e seu pai tocava violoncelo e sua mãe piano. Cresceu ouvindo saraus em sua casa proporcionados por seu pai, visitou orquestras, aprendeu a tocar violoncelo, piano, violão e clarineta. Compôs usando como base a cultura que viu em seu próprio lar, no Brasil e viajou por todo ele, recolhendo conhecimento, que depois foi estendido em suas composições.*

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

*SANTA ROSA, Nereida Schilaro. Villa-Lobos. 2ª Ed, São Paulo: Callis Ed. 2009.*

*BUCHER, Hannelore Emma. Grandes Compositores e Suas Histórias. Vitória, ES: O autor, 2004. (pags. 85-87)*

*VILLA-LOBOS, Heitor. Guia Prático: Estudo Folclórico Musical. Vol1. Irmãos Vitale editores. Rio de Janeiro-São Paulo. Brasil.*

*DVD: Villa Lobos – Uma Vida de Paixão. Um filme de Zelito Viana. Europa Filme.*

*Goiânia, Dezembro de 2010.*

**QUADRO 03 - Transcrição da 3ª Sequência Didática – Professor (a) 2, Escola 2.**

*TEMA: Músicas que se expressam por si mesmas*

*ANO: 8º ano*

*EIXO TEMÁTICO: Posicionamentos*

*NÚMEROS DE AULAS: 15*

*MODALIDADE: Música Absoluta*

*CONCEITOS: Parâmetros do som, Estruturação e arranjo*

*RECURSOS MATERIAIS: Aparelho de som, CDs variados, quadro e giz, cartazes ilustrativos, aparelho de DVD.*

**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM:**

*Que ao final de toda Sequência Didática os alunos sejam capazes de:*

- *Desenvolver a capacidade auditiva e a compreensão dos elementos musicais por meio de diversas músicas, especialmente da Música Absoluta.*
- *Conhecer diferentes Modalidades musicais.*
- *Identificar e compreender alguns elementos da linguagem musical.*
- *Compreender e contextualizar a Música Absoluta.*
- *Ampliar os conhecimentos musicais, relacionados às obras e aos compositores cujos exemplos musicais foram apresentados.*
- *Apreciar e analisar criticamente os exemplos musicais utilizados em sala de aula.*

**AVALIAÇÕES E REGISTROS:**

*Para o professor:*

*Faça um portfólio e busque registrar as atividades realizadas pelos alunos.*

*Para os estudantes:*

*É necessária a organização de todas as atividades: exercícios, questionários, pesquisas, informações sonoras e visuais e posicionamentos sobre o tema em discussão em um portfólio como forma de avaliação dos conteúdos.*

**INTRODUÇÃO:**

*Professor,*

*Esta Sequência Didática foi elaborada com a finalidade de proporcionar momentos de reflexões e vivências sobre Música Absoluta dentro de quinze aulas, com audições de músicas de autores de nacionalidades e épocas diferentes, visando levar os estudantes a ampliar seus conhecimentos musicais e a melhor compreender o universo da música, especialmente sobre a Música Absoluta instrumental.*

*A música desde os primórdios fez parte da vida do homem, tendo o mesmo criado no decorrer dos anos, diferentes Modalidades de música, como por exemplo: música para ouvir, cantar, dançar, refletir, emocionar, músicas empregadas em filmes, propagandas, para contar uma história, etc.*

*O que iremos tratar através de uma sequência didática é sobre a música pura ou Absoluta: aquela música independente de qualquer outra arte, que foi criada e pensada apenas no âmbito musical, em que os autores de diferentes períodos tiveram como único objetivo: fazer música simplesmente.*

*Segundo estudiosos a expressão “Música Absoluta” 1 foi usada pela primeira vez por escritores românticos alemães, para um ideal de música “pura” desprendida de palavras, de outras áreas, arte dramática ou sentido representativo. A Música Absoluta poderia ser resumida*

principalmente nas obras de Johann Sebastian Bach<sup>2</sup>.

Temos como exemplos de Música Absoluta ou “música pura” 3 várias formas musicais como: a Sonata, a Sinfonia, o Concerto, a Fuga, os Estudos e todas as formas musicais instrumentais alheias a uma narrativa.

A Música Absoluta opõe-se a Música Programática<sup>4</sup>, as quais narram uma história e se utilizam de expressões formais de um texto, gerando significados e ideias fora da linguagem musical, o que significa afirmar que toda música vocal é também espécie de música programática.

Interessante é observar que a música pura existiu em diferentes períodos da história da música e que nessas músicas, cada ouvinte pode ter uma percepção diferente da obra e com isso dar o seu próprio significado para ela, pois a mesma está atrelada apenas à linguagem musical.

As atividades propostas durante as aulas terão como propósitos levar os estudantes a compreender a Música Absoluta por meio de audições, de trabalhos em sala, de pesquisas e ainda, que eles adquiram seus próprios posicionamentos ao refletirem: se a Música Absoluta é “uma estrutura musical objetiva sem conteúdo expressivo”<sup>5</sup>, como sugerem alguns autores, ou se ao contrário: é uma estrutura musical objetiva, apenas no sentido de estar ligada a uma forma ou estrutura musical, mas bastante expressiva pela inspiração de seus compositores.

A elaboração destas aulas busca principalmente oferecer aos estudantes, a oportunidade de verificar se a arte musical pode ser plena e acontecer independentemente das outras áreas (dança literatura, cinema, teatro, etc.).

Serão observados durante as aulas os conceitos propostos nas orientações Curriculares em Música: Parâmetros dos Sons; Formas de Registro; Estruturação e Arranjo e a contextualização e a compreensão crítica nas músicas sem conteúdo extramusical a serem exemplificadas auditivamente.

#### AULA 1

Caro Professor,

Nesta aula inicial, recomendamos a audição de duas músicas de compositores de épocas diferentes para que os alunos possam traçar um paralelo entre elas e entender os objetivos dos compositores ao criá-las.

Antes de explicar os objetivos dos compositores sugerimos propor aos alunos que ao ouvirem as duas músicas de épocas e autores diferentes façam individualmente desenhos (em folhas de papel) que as músicas lhes sugerirem.

As músicas a serem ouvidas e representadas graficamente são:

- Planeta Água de Guilherme Arantes.
- Estudo Op. 25 nº12 de Frédéric Chopin

Em seguida, peça a cada estudante que mostre e explique seus desenhos para a turma e então, faça as considerações necessárias. No caso, a 1ª música tem o objetivo do autor delineado na letra da música. A 2ª música é de caráter mais subjetivo, pois se trata de uma música instrumental, onde não há manifestação através de palavras sobre a mensagem pretendida pelo autor. Com certeza, nessa música, ideias e desenhos variados serão criados pelos alunos, os quais deverão ser bem recebidos pelo professor.

Após esse momento explique que a 2ª música é um Estudo, onde o autor, um Polonês nascido em 1810 não teve o objetivo de transmitir nenhuma ideia que não fosse absolutamente musical, pois apenas buscou explorar de forma genial e apaixonada todos os recursos do piano,

*(trabalhando escalas que vão do grave para o agudo) dando a esse instrumento plena independência em relação à orquestra. Explique que quando uma música tem o caráter apenas musical se trata de uma Modalidade de música chamada: Música Absoluta.*

*Finalize essa aula explicando que Chopin apesar de ser um compositor de música instrumental (sem o canto) também criou uma música que sugeria uma situação do seu cotidiano: o girar frenético do cachorro de sua amada, perseguindo o próprio rabo, situação musicalmente descrita na Valsa Op.64, nº1, conhecida como Valsa do Minuto. Coloque um trecho dessa música para que os alunos possam apreciá-la.*

*Explique que eles terão 15 aulas onde diferentes Modalidades de músicas lhes serão apresentadas, e em especial a Modalidade de música chamada: Música Absoluta, ou seja: músicas que se expressam por si mesmas.*

## **AULA 2**

*Nesta segunda aula, sugerimos uma atividade de integração entre professor e estudantes através da música “O Barquinho” de Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli.*

*A atividade consiste em um trabalho em grupo, onde após a audição da música, sejam entregues aos grupos de estudantes (4 componentes) alguns materiais: papéis, canetas, lápis de cor, pauzinhos de picolé, cola, tesoura e pedaços de barbante, etc.*

*Proponha aos grupos a união dos seus integrantes para a confecção de um barco com os materiais recebidos estipulando determinado tempo (sugere-se no máximo 10 minutos) e que cada grupo eleja um nome a ser dado ao seu barco.*

*Após a confecção dos barcos peça aos grupos que os apresente a turma, explicando-os e contando como foi essa experiência entre eles.*

*Em seguida apresente toda a Sequência Didática para os estudantes. Comente sobre as próximas aulas e que nessas aulas eles irão ouvir músicas de vários compositores, que viveram em épocas diversas, músicas de diferentes Modalidades: para cantar, dançar e compará-las as Músicas Absolutas que são músicas instrumentais que não possuem letras, portanto, não são cantadas.*

*Fale sobre as atividades individuais ou grupais que serão desenvolvidas em sala no decorrer das quinze aulas.*

*Sugerimos as seguintes atividades a serem trabalhadas:*

- *Abordar que existem diferentes Modalidades de músicas, como por exemplo: músicas para cantar, dançar, ouvir, músicas empregadas em filmes, que contam uma estória, etc.*
- *Explicar sobre Música Absoluta ou pura: o que é? Quando surgiu esse estilo musical?*
- *Possibilitar audições de diferentes músicas de instrumentos musicais variados de compositores de épocas diversas.*
- *Fazer observações com os alunos os Parâmetros Sonoros empregados nas diversas músicas ouvidas.*
- *Marcar pesquisas em grupo sobre a vida e a obra de alguns dos compositores ouvidos.*
- *Estimular atividades de criação e execução de estrutura musical pura em sala de aula.*
- *Registrar as apresentações e atividades desenvolvidas em sala, através de anotações ou de gravações.*
- *Buscar os posicionamentos dos estudantes sobre as músicas ouvidas e analisar alguns dos elementos musicais e estrutura empregados por seus*

autores.

- Promover avaliações pela participação do aluno no decorrer das aulas e ainda a autoavaliação do próprio aluno.

Finalize a aula ressaltando a importância de se trabalhar em grupo e também da união e integração entre a turma, onde todos estarão juntos no decorrer do semestre.

### AULA 3

Nesta aula, sugerimos a utilização dos barcos confeccionados pelos alunos na aula anterior, continuando a audição da canção: “O Barquinho” de Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli.

Após a audição, falar sobre a Bossa Nova: estilo de música popular brasileira que se consolidou no final dos anos 50 e que trouxe profundas mudanças ao samba urbano do Rio de Janeiro. Explicar que na Bossa Nova as características do samba cedem a um andamento lento, com melodias e letras sofisticadas e refinadas.

Em seguida, proponha novamente a audição da música, pedindo aos alunos para marcarem a pulsação da música com palmas e escrever a representação gráfica das pulsações no quadro:

| | | | | | | |

Depois disso, escreva no quadro a divisão de cada pulsação em duas  
: | | | | :

Então proponha aos alunos o seguinte exercício durante a execução da canção:

: | | | | | | | | | | | | | | | | :

Finalize a aula com a elaboração de uma ficha musical da canção ouvida, contendo: Nome da canção: O Barquinho; gênero: Bossa Nova; Timbres: vocais e instrumentais.

### AULA 4

Professor nesta aula proponha aos alunos que ao ouvirem as duas músicas de épocas e autores diferentes façam individualmente (em folhas de papel) desenhos que as músicas lhes sugerirem.

As músicas a serem ouvidas e representadas graficamente são:

- “Você não soube me amar” do grupo musical Blitz. (Rock da década de 80);
- “Um violão toca” de Almir Sater e Renato Teixeira. (Música Sertaneja da década de 90)

Explique que alguns grupos de rock dominaram as paradas de sucesso no Brasil, em boa parte da década de 80, juntamente com outros estilos como o samba e os ritmos nordestinos (Baião e Xote) e que o rock perdeu um pouco do espaço para a música sertaneja a partir de 1990 através das duplas sertanejas como: Chitãozinho & Xororó, Leandro & Leonardo, Zezé de Camargo & Luciano e cantores como: Renato Teixeira e Almir Sater, entre outros.

Depois das audições, alguns questionamentos poderão ser feitos aos estudantes acerca das músicas ouvidas, e escritas as respostas em um quadro comparativo entre a 1ª e a 2ª música: Sugerimos as seguintes perguntas:

- O que acharam sobre as músicas? Existem diferenças entre elas? Quais?
- Já ouviram falar dos compositores das duas músicas?

- As letras das duas músicas transmitiram alguma ideia ou estória? Elas foram elaboradas para contar uma estória?

#### AULA 5

Professor nesta aula apresente para os alunos os sons de diferentes instrumentos musicais (cordas e sopro) e fale para eles que deverão ouvir seus sons com bastante atenção para que possam melhor identificá-los nas próximas aulas, nas músicas que ouvirão e explique que eles são separados por famílias.

Juntamente com a apresentação sonora dos instrumentos procure mostrar ilustrações dos instrumentos ouvidos podendo ser através de cartazes, de livros ou CD-ROM. As audições a seguir foram retiradas do livro acompanhado de Cd: “A Orquestra tin-tim por tin-tim”.

Cordas: Violino (0’49), Viola (0’53), Violoncelo (1’17), Contrabaixo (0’57), Harpa (1’19), Piano (0’51).

Sopro-Madeira: Flauta transversal (1’12), Oboé (0’58), Clarinete (0’53), Fagote (0’43).

Sopro-Metal: Trompa (0’57), Trompete (0’32), Trombone (0’41), Tuba (0’36).

Professor, após as audições dos instrumentos de cordas e sopro, é interessante que você proporcione aos alunos a audição de uma música que tenha o som de um ou de dois desses instrumentos musicais, para verificar se os alunos são capazes de identificá-los sonoramente, sugerimos ouvirem o 1º movimento do Concerto em Dó menor para Oboé, Violino e Orquestra de Johann Sebastian Bach (4’ 39”).

#### AULA 6

Nesta aula, sugerimos perguntar aos alunos o que a música representa para eles e ir escrevendo no quadro as respostas obtidas. Logo após, citar como alguns músicos de épocas passadas viam a música, (Ver Anexo 1 desta Sequência Didática).

Após esse momento, trabalhe com exemplos de Músicas Absolutas. Sugerimos a audição de três músicas curtas, do período chamado Barroco<sup>7</sup> que formam a Suíte em Si menor para flauta e para quartetos de cordas<sup>8</sup> e cravo de Johann Sebastian Bach, sem especificar para os estudantes quais os instrumentos foram empregados nas músicas.

Fale de forma simples o que é uma Suíte<sup>9</sup> musical e que o exemplo a ser ouvido inicia-se por uma música chamada Polonaise<sup>10</sup> (3’05”), em seguida por um Minueto<sup>11</sup> (1’19”), e finalmente por Badinerie (1’28”).

Em seguida peça aos estudantes que identifiquem nas músicas os instrumentos ouvidos e os andamentos (se foram rápidos ou lentos) e que completem a tabela abaixo:

	INSTRUMENTOS MUSICAIS - FAMÍLIAS:	Andamentos
1ª MÚSICA		
2ª MÚSICA		
3ª MÚSICA		

Após a identificação dos instrumentos musicais pelos alunos, explique para eles quais os instrumentos formam um quarteto de Cordas.

Faça também alguns questionamentos que os levem a refletir sobre:

- A 1ª música ouvida passa o sentido de início, abertura ou apresentação

*das outras?*

- *Vocês são capazes de sentir as pulsações nas três músicas?*
- *As três músicas dão uma ideia de unidade, de uma música completando a outra, ou não?*
- *Vocês já ouviram falar do compositor das músicas ouvidas?*
- *Para vocês as três músicas que formam a Suíte foram expressivas musicalmente?*

*Após as respostas aos questionamentos ressalte que a música pode existir por si só, sem necessidade de contar uma história, dependendo da inspiração do compositor para desenvolvê-la e que as músicas que transmitem apenas as ideias musicais são chamadas de músicas puras ou Absolutas.*

*Finalizada estas etapas, peça aos estudantes que registrem as questões formuladas para anexarem ao portfólio. Enquanto eles registram suas respostas, deixe o CD em execução para que reflitam sobre os pontos levantados durante o processo de escuta.*

#### *AULA 7*

*Nesta aula, apresente aos estudantes outro exemplo de Música Absoluta. Sugerimos a audição do 1º movimento do Concerto para Violão e Orquestra (5'28") de Heitor Villa-Lobos.*

*Após a audição da música, faça questionamentos que os levem a refletir sobre:*

- *Qual foi o instrumento solista (o instrumento musical que toca sozinho, que exerce o papel principal) utilizado pelo compositor?*
- *Vocês já ouviram falar sobre esse compositor?*
- *Para vocês, a música transmitiu uma ideia musical de forma expressiva?*

*Em seguida, proponha aos alunos que ao ouvirem a música façam individualmente desenhos (em folhas de papel chamex) que a música lhes sugerir.*

*Ao finalizar essa aula, agende uma pesquisa para dois grupos de alunos, sobre Heitor Villa-Lobos para ser apresentada na próxima aula.*

#### *AULA 8*

*Inicie esta aula com a apresentação da pesquisa sobre Heitor Villa-Lobos.*

*Sugerimos nesta aula, outros exemplos de Música Absoluta: a audição de trechos do último movimento do Concerto para Violino e Orquestra nº 2 em Si menor, opus 7, e do Capricho para Violino de Niccolò Paganini, considerado como um grande exemplo de violinista ou virtuose<sup>12</sup> do período romântico:*

- *Concerto para Violino e Orquestra nº2 em Si menor, opus 7, último movimento: Rondó<sup>13</sup> - (8'25").*
- *Capricho<sup>14</sup> para Violino Solo, Opus 1, nº. 1 em Mi Maior (1'50")<sup>15</sup>.*

*Após a audição das duas obras, faça questionamentos que os levem a refletir sobre:*

- *Qual o instrumento musical que mais aparece na obra musical usado pelo compositor?*
- *Vocês já ouviram falar sobre o compositor desta música?*
- *Vocês são capazes de marcar as pulsações na música ouvida?*
- *Para vocês, a música foi capaz de transmitir ou expressar algum sentimento, ou idéia?*

### AULA 9

*Inicie a aula através da audição de uma música, em que sugerimos uma forma de improviso musical instrumental: o Improviso16 de Ernesto Nazareth17 para piano.*

*Depois da audição, alguns questionamentos poderão ser feitos aos estudantes acerca da música e escritas as respostas no quadro: Sugerimos as seguintes perguntas:*

- *O que sabem sobre música instrumental?*
- *Qual ou quais o (s) instrumento (os) musical (is) empregados na música?*
- *O que entendem por improvisar?*
- *Ao ouvir essa música, ela transmitiu alguma ideia ou sensação?*

*Após as respostas aos questionamentos ressalte que a arte musical pode existir por si só, sem necessidade de contar uma história, dependendo da inspiração do compositor para desenvolvê-la, são as chamadas músicas instrumentais puras ou Absolutas.*

### AULA 10

*Professor nesta aula, explique sobre os Parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre aos alunos. Exemplifique cada parâmetro separadamente.*

*Em seguida, proponha uma atividade onde os estudantes em grupos criem uma estrutura musical absoluta usando sons vocais (sem uso de palavras) sons, corporais e de objetos encontrados em sala, trabalhando com os Parâmetros do Som e que se apresentem aos colegas.*

*Professor procure registrar esta atividade através de um gravador.*

*Após as apresentações das improvisações sugerimos, peça aos alunos que analisem as estruturas sonoras por eles criadas e respondam as seguintes perguntas:*

- *Em que pensaram ao criar essas estruturas?*
- *Quais os tipos de sons criados pelos grupos?*
- *Foram utilizados todos os parâmetros do som, quais?*
- *Qual (is) a(s) impressão (ões) dos alunos sobre as estruturas sonoras criadas por eles?*

*Ao final da aula, peça aos estudantes que tragam para a próxima aula objetos de suas casas, da cozinha (colheres de alumínio, de pau, latas, garrafas de plástico, enfim todo objeto que possa produzir sons interessantes, para a elaboração de outra estrutura sonora.*

### AULA 11

*Professor inicie esta aula com uma atividade de criação de uma estrutura sonora absoluta pelos alunos (separados em grupos) através dos objetos pedidos na aula anterior, com uma estrutura planejada, isto é, com partes diferentes, ora repetidas e com refrão (parte que se repete no decorrer da estrutura).*

*Em seguida proponha aos alunos que juntem as estruturas criadas formando uma única estrutura sonora de todos os alunos.*

*Após as apresentações dos grupos, ressalte que podemos produzir sons utilizando vários objetos e principalmente com o nosso corpo, promovendo na sala a audição de uma faixa do CD do grupo “Barbatuques”.*

### AULA 12

*Continuando a desenvolver a Modalidade Música Absoluta, procure apresentar para os alunos duas músicas instrumentais Absolutas com andamentos diferentes (uma lenta e outra rápida). Sugere-se a audição dos dois primeiros movimentos do Concerto Grosso Op.3 nº11 de Vivaldi para violão e cravo, cujos andamentos (allegro e largo) são opostos entre si.*

*Em seguida, proponha aos alunos uma dinâmica em que eles deverão se movimentar de acordo com os andamentos das músicas.*

*Após esse momento, peça aos alunos que marquem com palmas as pulsações nesses movimentos.*

*Sugerimos também que se façam aos estudantes alguns questionamentos, entre os quais:*

- Houve diferenças entre as músicas ouvidas? Quais?
- A música pode acontecer de formas diferentes: mais rápida ou mais lenta?
- Quais os instrumentos musicais podem ser identificados nessas Músicas? O que sabe sobre eles? Qual o grupo ou famílias esses instrumentos pertencem?
- Já ouviram falar em um Concerto<sup>18</sup>? E em um Concerto Grosso<sup>19</sup>?
- Para vocês as músicas ouvidas transmitiram sentimento, expressão ou sensação?

#### *AULA 13*

*Informe aos estudantes, que nessa aula eles irão ouvir os sons de outros instrumentos musicais, da família de Percussão para que possam melhor identificá-los na próxima aula, na música que ouvirão.*

*Percussão: Tímpano (0'47"), Glockenspiel (0'28"), Xilofone (0'50"), Carrilhão (0'36"), Pratos (0'14"), Caixa clara (0'22"), Triângulo (0'35"), Pandeiro sinfônico (0'52").*

*Obs. Nesta aula, o professor poderá usar cartazes ilustrativos, ou um CD que tenha músicos demonstrando a forma de tocar os instrumentos de percussão. Sugerimos utilizar o CD do livro: Formação de platéia em música, cujos dados estão nas referências bibliográficas ao final desta sequência (MIRANDA, 2004).*

#### *AULA 14*

*Professor, o contato dos estudantes com a música instrumental é muito importante para que eles conheçam e identifiquem auditivamente os sons dos instrumentos musicais e para tanto, sugerimos a audição (parcial ou completa) da Rhapsody in Blue<sup>20</sup> de George Gershwin<sup>21</sup> (17'33").*

*Faça aos alunos questionamentos que os levem a refletir sobre:*

- Quais os instrumentos musicais vocês identificaram nessa música?
- Qual é o instrumento mais tocado?
- O andamento desta música é rápido ou lento?
- Vocês sabiam que a música ouvida é uma música baseada nos estilos musicais: Jazz e o Blues?

*Após esse momento peça aos estudantes que registrem as questões levantadas para anexarem ao portfólio. Enquanto eles registram suas respostas, deixe o CD em execução para que reflitam sobre os pontos levantados em aula.*

*Agende uma pequena pesquisa para dois grupos de alunos a ser apresentada na próxima aula, sendo que um dos grupos irá falar sobre o Jazz e o outro sobre o Blues.*

### AULA 15

Nessa aula peça aos estudantes que apresentem a pesquisa marcada na aula anterior para os colegas.

Em seguida, procure fazer uma roda de discussão com os estudantes sobre a Modalidade trabalhada: Música Absoluta, para que reflitam criticamente sobre todas as aulas com as atividades dadas.

Analise com os estudantes as anotações que foram feitas no decorrer das aulas e faça então alguns questionamentos:

- Para vocês foi importante e interessante o estudo e as audições da Música Absoluta? Em que sentido?
- As aulas, as audições e as pesquisas ampliaram seus conhecimentos em Música?
- Ficou claro para vocês que existem diferentes Modalidades de músicas? Que a música pode ter várias funções?
- Para vocês, a Música pode existir de forma independente de outras artes ou áreas do conhecimento?

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CHAIM, Ibrahim Abrahão. *A Música Erudita da Idade Média ao século XX*. São Paulo: Letras & Letras, 1998.
- GROUT, Donald J. & PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 2007.
- HENTSCHKE, Liane. *A Orquestra tintim por tintim*. São Paulo: Moderna, 2005.
- LOVELOCK, William. *História Concisa da Música*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARIZ, Vasco. *História da Música no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- MIRANDA, Clarice & JUSTUS, Liana. *Formação de platéia em música*. São Paulo: Arx, 2004.

#### ANEXO I

##### Definições de Música

“A música expressa o que não pode ser dito em palavras e não pode ficar em silêncio”. Victor Hugo.

“O objetivo e meta final da música não deveria ser outro senão a glória de Deus e o prazer da alma”. Johann Sebastian Bach.

“A música é a arte de combinar os sons de uma maneira agradável ao ouvido”. JJ.Rousseau.

“A música não precisa fazer as pessoas pensarem...basta fazê-las escutar”-Claude Debussy.

“A música, essa linguagem universal maravilhosa, haveria de ser um grande meio de comunicação”.- Paul Casals.

“Música é a brilhante organização de sons e silêncio”.

“A música passa a ter um caráter de fonte histórica, quando os compositores transmitem através das letras os seus elogios ou indignações sobre determinados fatos históricos”.

“Música é a arte de combinar os sons numa sucessão temporal, podendo ser vocal, instrumental, de câmara, para orquestra, para solistas, e segundo a sua forma pura ou programática”.

#### REFERÊNCIAS:

[jukebox12.blogspot.com/.../variabilidade-das-definies-de-msica.html](http://jukebox12.blogspot.com/.../variabilidade-das-definies-de-msica.html)

Guia Ilustrado Zahar de Música Clássica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.2006.

#### ANEXO 2

Parte inferior do formulário

Música Absoluta

*Segundo o Dicionário Grove de Música a expressão “Música Absoluta” foi usada pela primeira vez por escritores românticos alemães, para um ideal de música “pura” independente de palavras, arte dramática ou sentido representativo; sugeriu-se que esse tipo de música deveria ser compreendido como uma estrutura objetiva sem conteúdo expressivo.*

*De Wikipedia, a enciclopédia livre:*

*A Música Absoluta ou música pura, são todas aquelas obras musicais instrumentais que não contem nenhum elemento extra musical, isto é, que não contem relação com nenhum texto. Dentro da Música Absoluta ou pura, é aquela música instrumental, desprovida de toda a relação com a poesia, uma ação teatral, uma ideia, uma imagem, etc. Uma sonata, uma sinfonia, um concerto, uma fuga, etc., são então teoricamente formas de música pura.*

*A qualidade da Música Absoluta é determinada pela qualidade da idéia musical e criatividade ao desenvolver este material temático. En las obras que contienen referencias a elementos extramusicales predisponen al oyente, mientras que en este caso cada oyente tendrá una percepción distinta (podrá imaginarse situaciones diferentes) y le dará su propio significado. Nas obras que contêm referências a elementos extra-musicais predispõe o ouvinte, ao passo que, neste caso, cada ouvinte terá uma percepção diferente (você pode imaginar situações diferentes) e dar o seu próprio significado.*

*Este conceito opõe-se ao de música programática. A cantata, a canção, o lied, a ópera, o oratório, a missa, entre outras, são géneros musicais que utilizam-se de expressões formais necessariamente determinados por um texto: portanto geram significados e ideias fora da linguagem musical, toda a música vocal portanto é música programática. Da mesma forma, toda a música para a dança ou o teatro - ballet, comédia musical, música para teatro, ópera, etc. — e toda a música descritiva - poema sinfónico, entre outras -, estão relacionados com a música programática.*

*No entanto, os limites entre a música pura e a música programática não são fáceis de determinar. Por exemplo, As quatro estações de Vivaldi estão constituídas por um ciclo de quatro concertos, mas não podem se considerar como Música Absoluta, dado que contem numerosos elementos descritivos.*

**REFERÊNCIA:**

[http://pt.wikilingue.com/es/M%C3%BAsica\\_absoluta](http://pt.wikilingue.com/es/M%C3%BAsica_absoluta)

### **ANEXO 3**

#### *Música Absoluta - Música Orquestral*

*“A história da música sinfônica do século XIX indica que os compositores desta época evoluíram em duas direções, ambas com o ponto de partida em Beethoven. Uma destas direções tem origem na 4ª, 7ª e 8ª Sinfonias e aponta para a Música Absoluta, nas formas reconhecidas do período clássico; a outra tem origem na 5ª, 6ª e 9ª Sinfonias e orienta-se para a música programática em formas menos convencionais. Aspectos comuns a ambas as tendências são a intensidade da expressão musical e a aceitação dos progressos recentes no domínio da harmonia e da cor tonal”.*

*“...Todas as sinfonias de Schubert têm uma forma clássica regular, e nenhuma delas, nem mesmo a nº4 em Dó menor, a que deu o nome de Trágica pode razoavelmente ser considerada como programática. São obras românticas exclusivamente em virtude da música, do lirismo, das fascinantes digressões harmônicas e do colorido cativante”.*

*“...Com as sinfonias de Mendelssohn entramos no domínio das paisagens românticas. Em contrapartida, o concerto para violino (1844), uma de suas obras primas e um dos maiores concertos para violino de toda a história da música, nunca foi associado a quaisquer sugestões programáticas”.*

*“...Os efeitos cênicos difusos da música de Mendelssohn e Schumann parecem-nos pálidos quando os comparamos com o drama febril e promenorizado que constitui o enredo da Symphonie fantastique de Berlioz (1830). Como a sua imaginação tendia sempre a verter-se paralelamente em moldes literários e musicais, Berlioz deu em determinado momento a esta obra o subtítulo de “Cenas da vida de um artista” e escreveu para ela um programa que é uma autêntica autobiografia”.*

romântica. Anos mais tarde veio a admitir que, quando a sinfonia fosse executada num concerto, não seria indispensável distribuir o programa ao público, pois esperava que a música, por si só, independentemente de todo e qualquer propósito dramático, tivesse algum interesse no sentido exclusivamente musical. Mas a atitude natural de Berlioz, como a dos compatriotas do século XVIII Couperin e Rameau, consistia em associar a música às imagens, e a *Symphonie fantastique* é tão descritiva como a música de uma ópera, embora seja um drama musical sem palavras".

"O mais importante compositor programático a seguir Berlioz foi Franz Liszt, com seus poemas sinfônicos, suas duas sinfonias".

"...As sinfonias de Brahms são clássicas em diversos aspectos: organizam-se segundo a estrutura habitual em quatro andamentos, cada um dos quais se aproxima, pela forma dos modelos clássicos, utilizam as técnicas clássicas do contraponto e do desenvolvimento motivico e não tem um programa específico, ou seja, são exemplos de Música Absoluta, no mesmo sentido em que o são as obras de câmara de Brahms". "...O controle que Brahms exercia sobre a sua inspiração e a consequente feição racional de todas as suas composições explicam a impressão de tranquilidade que distingue a sua música das composições mais impulsivas das décadas de 1830 a 1860. Consciente ou inconscientemente, Brahms seguiu, assim, uma tendência geral de seu tempo. A frescura infantil e o ardor dos verdes anos do romantismo já começavam a definhar em meados do século, e o período da dissipação juvenil em breve chegou ao fim; nas últimas obras de Schumann e Berlioz, e mesmo de Liszt e Wagner, é evidente um regresso à disciplina, um ressurgimento da ordem e da forma. As sinfonias de Brahms ilustram mais claramente esta tendência".

"A única sinfonia de César Frank (1888) revela a influência de Liszt nas suas harmonias cromáticas e no tratamento cíclico dos temas. Não é porém programática, e os seus elementos estilísticos congregam-se numa obra extremamente pessoal, cuja influência veio a marcar a geração seguinte de compositores em França".

"...Bruckner tal como Brahms, procurou conciliar nas suas sinfonias as forças opostas do romantismo e do classicismo. Todas as nonas sinfonias de Bruckner se dividem em quatro andamentos convencionais e nenhuma é explicitamente programática, embora o compositor tenha em determinado momento fornecido algumas indicações descritivas para a 4ª Sinfonia (Romântica), apenas, porém depois de esta estar composta.

REFERÊNCIA:

GROUT, Donald J. & PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*, p. 611, 612, 614, 617, 619, 620, 621.

#### ANEXO 4

##### Música Absoluta

A chamada Música Absoluta é uma obra instrumental criada pelo desenvolvimento exclusivamente de ideias musicais dos compositores. Isto é, não existindo fatores extrínsecos à sua criação, não tendo sido baseada através de sugestões de uma poesia, texto, história, romance, imagens, etc.

Conforme estudiosos o termo "Música Absoluta" foi usado primeiramente por escritores alemães do período romântico que buscavam estabelecer o ideal estético de uma música pura, objetiva e independente, sem a necessidade de estar relacionada a outro elemento criativo como a música programática, mas que estivesse relacionada a elementos puramente musicais.

A Música Absoluta existiu em diferentes períodos históricos musicais, porém é um conceito que surgiu durante o romantismo. Como exemplos de música pura ou absoluta temos as criações musicais com estruturas formais próprias como as sonatas, os concertos, as fugas, os estudos e todas as formas musicais ou criações musicais alheias a uma narrativa.

No séc. XIX, a música tinha duas vertentes, apontadas pelos críticos mais envolvidos: a absoluta e a programática. A primeira seria toda a música feita "por ela mesma", ou seja, sem nenhuma base literária, teatral, ou qualquer outra; tratava-se de música que não dependia de nenhum outro fator de apreciação senão

a própria narrativa musical, sustentada por formas coerentes de arquitetura sólida, como por exemplo, a forma-sonata, o rondó, a fuga, etc... É o caso das sinfonias de Brahms ou Bruckner, por exemplo. A Música Absoluta descendia da mais fiel tradição europeia, que podia ser resumida na figura de Bach.

REFERÊNCIA:

<http://www.scoretrack.net/trilhas.html>

#### ANEXO 5

*Música instrumental no século XVII*

O século XVII foi tão fértil no aspecto instrumental, quanto foi no desenvolvimento de novas formas vocais. Deu-se a expansão dos pares de danças na suíte, a ascensão da sonata, do concerto, do prelúdio coral e outras formas de música de órgão, e a transformação do *ricercare* em fuga. Além disso, houve a criação de um estilo verdadeiramente instrumental de escrita em contraste com os esforços muitas vezes precários do século precedente, e o desenvolvimento de importantes escolas de violinistas e organistas.

REFERÊNCIA:

LOVELOCK, William. *História Concisa da Música*, p. 135.

#### ANEXO 6

*Andamento*: Indicação que pode aparecer no início e durante uma música para indicar tanto a velocidade como o “humor” com os quais ela deve ser interpretada. Tradicionalmente, essas indicações são feitas em italiano e estão divididas em cinco grupos principais: *presto* (muito rápido), *allegro* (rápido), *andante* (moderado), *adágio* (lento), *largo* (muito lento). As indicações podem ser complementadas com informações de diferentes naturezas, conferindo maior precisão à execução.

*Naipes orquestrais*: Conjunto de instrumentos musicais que, junto com outros naipes, integra uma orquestra sinfônica. Os principais naipes de uma orquestra são: cordas (naipe integrado por violinos, violas, violoncelos e contrabaixos), sopros-madeiras (ou simplesmente “madeiras”, integrado por flautas, oboés, clarinetas e fagotes), sopros-metais (ou apenas “metais”, composto de trompas, trompetes, trombones e tubas) e percussão (tímpanos, pratos, bumbo e afins).

*Sonata*: Do italiano, significa “tocado” e aplica-se a qualquer peça sem voz. A partir do século 18, o termo é utilizado para designar a principal forma de estruturação musical clássica, que consiste na apresentação de um ou mais temas (exposição), na escritura livre com base nesses temas (desenvolvimento) e na sua retomada (re-exposição). É uma forma muito utilizada para iniciar uma obra em movimentos. A partir do Romantismo, esse esquema rígido começou a ser abolido. O termo “sonata” também designa uma obra musical para um ou dois instrumentos, composta de vários movimentos diferentes, (um ou mais de um) escrito em forma-sonata. Mas a forma-sonata também foi utilizada pelos compositores em sinfonias e concertos, na música de câmara (trios, quartetos, quintetos, etc.) e até mesmo em ópera.

NOTAS (desta Sequência Didática):

1 DICIONÁRIO DE MÚSICA (GROVE, 1994, p.632).

2 <http://www.scoretrack.net/trilhas.html>.

3 WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre-

"[http://pt.wikilingue.com/es/M%C3%Basica\\_absoluta](http://pt.wikilingue.com/es/M%C3%Basica_absoluta).

4 *Idem*.

5 DICIONÁRIO DE MÚSICA (GROVE, 1994, p.632).

6 (GROVE, 1994, p.124,125).

7 Período ou estilo da música europeia dos anos de 1600 a 1750 (GROVE, 1994, p.77).

8 Composição para quatro instrumentos de cordas solistas, em geral dois violinos, viola e violoncelo (*ibidem*, p.754).

9 Composição de peças instrumentais, dispostas em ordem e destinadas a serem executadas em uma audição ininterrupta. No período Barroco, tratava-se de um

*gênero musical que consistia em vários movimentos, alguns baseados em estilos de música de dança (ibidem, p.915).*

*10Uma dança solene polonesa ou uma peça instrumental (ibidem, p.734).*

*11Composição musical originada da dança, frequentemente incluída nas suítes barrocas (ibidem, p.608).*

*12Músico de habilidade técnica excepcional (ibidem, p.1002). Paganini foi a maior expressão do virtuose romântico e também Liszt e Chopin que como ele, dominavam completamente seu instrumento. Sua música requer técnica e habilidades extremas (Coleção Abril - Grandes Compositores da Música Clássica, vol.33, p.23).*

*13Forma musical em que a seção principal retorna a tonalidade original entre seções e conclui a composição. O rondó clássico (ABAC... A) funcionava como um movimento dentro de uma composição maior, especialmente como o final de uma sonata, serenata ou concerto (GROVE, 1994, p.796).*

*14Termo que designa uma variedade de composições. Paganini a usou para designar um estudo virtuosístico no violino. A “Capriccio” (a seu gosto) é uma instrução de execução permitindo uma abordagem livre do andamento e até mesmo do estilo (GROVE, 1994, p.169).*

*15O Capricho nº 1 é dominado por arpejos, com traços de escalas em terças. Os arpejos vão até o agudo extremo do violino, e isso torna sua execução difícilíssima (Coleção Abril Grandes Compositores da Música Clássica, vol.33, p.26).*

*16Nome dado a uma peça para piano em um único movimento; sub-entendendo que a inspiração do compositor foi de natureza livre e espontânea (GROVE, 1994, p.450).*

*17Compositor e pianista brasileiro, nascido no Rio de Janeiro em 1863 e falecido em 1934 e que de acordo com Vasco Mariz, no livro História da Música no Brasil, p.121, foi um compositor que exerceu grande influência em compositores eruditos e populares de sua época.*

*18Obra em que um ou mais instrumentos solistas contrastam com a orquestra (GROVE, 1994, p.211).*

*19Tipo de concerto do período barroco em que um pequeno grupo de instrumentos entra em contraste com o conjunto principal “Ripieno” ou “Concerto grosso” (ibidem, p.213).*

*20Peça concertante em que o piano desempenha importante papel. A obra chamou a atenção pela mistura bem sucedida entre música erudita e o Jazz e o Blues, Coleção Folha de Música Clássica, p 15.*

*21Compositor norte-americano nasceu em 1898 e morreu em 1937 (GROVE, 1994, p.364).*

*22Peça instrumental no estilo imitativo, que é a forma renascentista que deu origem a fuga barroca. A Música Erudita da Idade Média ao século XX, p.321.*

*Goiânia, Dezembro de 2010.*

Durante todo o processo de reorientação curricular, destacamos alguns percalços, pelo fato de que, na época da coleta de dados, este processo se encontrava em fase de implementação, sujeito a novas articulações para seu aprimoramento. No decorrer do curso, houve algumas desistências de cursistas por não terem disponibilidade para dar continuidade ao curso, ainda que o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte o disponibilizasse em todos os turnos. Nos momentos de mobilização e divulgação do curso de Reorientação Curricular nas escolas, encontramos alguns entraves por parte dos gestores escolares, como, por exemplo, boicotarem os ofícios de divulgação do curso aos professores das escolas,

temendo a ausência dos mesmos nas escolas e não flexibilizando sua participação no processo de formação continuada.

No processo de Reorientação Curricular também foram distribuídos os cadernos curriculares a todos os gestores das escolas da rede, que foram incumbidos de os repassarem aos professores de Arte da escola, com o intuito de colaborar com os professores que não fizeram o curso - e até mesmo com os que fizeram - em suas ações pedagógicas. Ressaltamos que alguns destes gestores sequer repassaram os cadernos, ficando guardados e esquecidos em alguma sala da escola.

Atualmente o curso de Reorientação Curricular continua sendo oferecido, com uma nova nomenclatura: 'Estudos Curriculares em Música'. Diante da mudança da atual gestão na SEDUC/GO, algumas diretrizes na área da educação estão sendo modificadas, influenciando no processo da implementação das Matrizes Curriculares, o que inclui a Matriz Curricular de Música. Os cursos atualmente têm um número reduzido de inscritos, devido às metas estabelecidas para os professores da rede pela SEDUC/GO. Uma delas é o ganho do "bônus", pois todo professor que não tiver nenhuma falta tem seu bônus garantido no final do ano, ou seja, o professor, para ganhar este prêmio, fica impossibilitado de sair da escola, se dedicando exclusivamente a ela, sem poder participar de congressos, seminários e cursos de formação continuada.

### **3.4 O PROCESSO DE APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Inicialmente, relatamos que tivemos dificuldades em conseguir professores (as) dispostos a colaborar nesta etapa da pesquisa. Dentre os motivos estaria o desconforto com o fato de serem observados e, indiretamente, avaliados, além do temor de que essa observação em sala pudesse prejudicá-los em algum aspecto relacionado com a sua permanência na escola. Explicamos a esses docentes que o objetivo da pesquisa era apenas coletar dados relacionados com a aplicação das Sequências Didáticas elaboradas no curso, sem que isso trouxesse qualquer consequência.

Conforme dissemos anteriormente, dois (duas) desses (as) professores (as) permaneceram até o final do processo, aos quais denominaremos Professor (a) 1 e Professor (a) 2. No período de realização das observações, o (a) Professor (a) 1 teve que readaptar sua Sequência Didática. Isso ocorreu porque a Sequência Didática elaborada por ele no curso de Reorientação Curricular era para a segunda fase do ensino fundamental e ele estava

lecionando para turmas da primeira fase. Diante das dificuldades decorrentes desse descompasso o (a) professor (a) readaptou sua Sequência Didática para a primeira fase, conseguindo concluir o processo de aplicação.

As Sequências Didáticas transcritas anteriormente foram aplicadas nas duas escolas estaduais já citadas. Considerando que cada Sequência Didática possui quinze aulas, ela pode realizar-se em um bimestre - em escolas que possuem duas aulas de música por semana - ou em um semestre, no caso das escolas que possuem uma aula de música por semana. Durante o processo de observação da aplicação das Sequências Didáticas, a pesquisadora realizou anotações e filmagens.

As categorias estabelecidas *a priori* para orientar o processo de observação e posteriormente, de análise desta etapa da pesquisa, foram as seguintes:

- a) Desenvolvimento do Processo;
- b) Desempenho do Professor;
- c) Receptividade dos estudantes;
- d) Características do espaço escolar;
- e) Relação entre a escola e o processo.

### **3.4.1 Descrição das aulas referentes à aplicação da 1ª Sequência Didática**

A primeira Sequência Didática foi aplicada na escola 1 pelo (a) professor (a) 1. A turma em que foi aplicada esta proposta era considerada uma turma grande, com aproximadamente 40 alunos, que estão numa faixa etária entre 14 a 15 anos de idade.

Em nosso processo de descrição, inserimos alguns elementos básicos das Sequências Didáticas, transcritas anteriormente, apenas para facilitar a compreensão da descrição que será feita.

1ª Sequência Didática – aplicada na escola 1 pelo (a) professor (a) 1:

- a) Modalidade: Música de Concerto;
- b) Tema: Música Brasileira de Concerto: Heitor Villa-Lobos, da ciranda ao trezinho caipira;
- c) Eixo temático: Posicionamentos;
- d) Ano: 8º ano;
- e) Conceitos: Parâmetros do som, Estruturação e Arranjo e Formas de Registro.

### ***AULA 1***

O (a) professor (a) começou a aula explicando aos estudantes o motivo de estar desenvolvendo uma nova proposta naquele semestre, esclarecendo todo o processo e a presença da pesquisadora em sala. Ao fazer o levantamento prévio sobre o conhecimento que os alunos tinham sobre a temática Música de Concerto, por meio de uma atividade de audição, os estudantes se manifestaram de forma negativa, alegando não gostarem e classificando-a como música estragada. Diante disso, o (a) professor (a) fez um questionamento aos estudantes sobre seus estilos musicais preferidos, pois explicou que não pretendia mudar a preferência musical de ninguém, apenas gostaria de deixá-los conscientes da existência de outros estilos. Finalizou a aula pedindo que separassem um caderno para anotações das aulas de música, apresentou a peça ‘O trenzinho Caipira’ e pediu que anotassem as sensações transmitidas.

### ***AULA 2***

Nesta aula o (a) professor (a) tinha como objetivo esclarecer para a turma o que seria feito durante o semestre e de que forma seriam realizadas as aulas. O (a) professor (a) fez um breve resumo da aula anterior, pois novos alunos estavam em sala e achou pertinente recapitular o conteúdo ministrado. A aula foi interrompida para o lanche, diminuindo o tempo disponível para o desenvolvimento do conteúdo. Mais da metade da turma continuou demonstrando desinteresse pela Modalidade proposta. O sinal bateu e a aula foi finalizada.

### ***AULA 3***

A aula iniciou-se com alguns estudantes, mais uma vez dificultando o andamento da aula. O (a) professor (a) ao entrar em sala, foi questionado (a) pelos estudantes sobre quais seriam os conteúdos da aula e ele (a) explicou que já estava entrando em sala pela terceira vez e que já deveriam saber quais eram esses conteúdos. A aula teve como proposta trabalhar a instrumentação existente em uma peça de Heitor Villa-Lobos. A atividade posterior foi uma leitura sobre a vida do compositor. No entanto, a forma como foi conduzida esta atividade parece não ter sido produtiva, pois a turma, se mostrou cansada e impaciente, e somente alguns interagiram de forma positiva. A aula foi interrompida para o lanche, atrasando mais uma vez o andamento da proposta. A aula foi encerrada e o (a) professor (a) solicitou como tarefa uma pesquisa sobre a vida e obra do compositor.

#### **AULA 4**

Ao entrar em sala, o (a) professor (a) solicitou que fosse entregue a tarefa pedida na aula anterior. A tarefa não foi entregue por todos e o (a) professor (a) reforçou a importância de se fazer as atividades extraclases. A atividade proposta era fazer um mural com as pesquisas solicitadas na aula anterior. A atividade planejada favoreceria um melhor entendimento por parte dos estudantes a respeito do compositor. Os estudantes que trouxeram a atividade, colaboraram com o (a) professor (a) e demonstraram-se entusiasmados ao ver suas pesquisas anexadas ao mural. O andamento da aula foi interrompido muitas vezes, devido à falta de disciplina. No final da aula o (a) professor (a) expôs sua insatisfação por vários estudantes não terem feito a pesquisa solicitada e, ainda, por não ter dado tempo de realizar a audição planejada. A turma foi comunicada de que haveria uma sessão de cinema na próxima aula, para a qual o (a) professor (a) se comprometeu a trazer pipoca e refrigerante. Os alunos ficaram entusiasmados com essa informação.

#### **AULA 5**

Esta aula começou com um pouco de atraso, pois o período para pegar o suporte com a TV e o DVD tomou mais tempo do que o previsto. Em seguida, o (a) professor (a) distribuiu a pipoca e a pesquisadora a ajudou a distribuir os refrigerantes, sendo iniciada a transmissão do filme ‘Villa-Lobos: Uma Vida de Paixão’. Ressaltamos que o som da TV não tinha boa qualidade, mas foi suficiente para que todos escutassem, pois foi pedido pelo (a) professor (a) que fizessem silêncio, caso contrário não ouviriam. Durante o filme algumas conversas paralelas surgiram em relação ao filme, dizendo que queriam um filme de ação e não sobre Heitor Villa-Lobos. Mais uma vez o (a) professor (a) explicou a importância do filme e assim a turma ficou mais atenta, ainda que somente alguns estivessem apreciando o filme. Durante a transmissão houve uma interrupção para distribuir o lanche e alguns estudantes afirmaram que queriam lanche, mesmo que tenha sido feita a distribuição da pipoca e do refrigerante. A aula terminou e o filme não foi assistido até o final, tendo que ser agendada para a próxima aula a transmissão do restante do filme.

#### **AULA 6**

Nesta aula o (a) professor (a) avisou à pesquisadora que não poderia comparecer, pois estava doente. Considerando que o conteúdo previsto para a aula era a transmissão do restante do filme e para não comprometer o andamento da proposta, a própria pesquisadora responsabilizou-se por colocar o restante do filme. No entanto, não houve nenhuma

interferência da pesquisadora no planejamento proposto, uma vez que a mesma apenas colocou o vídeo para a turma assistir.

#### *AULAS 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13,14 e 15*

As aulas foram interrompidas porque o (a) professor (a) não se identificou com a faixa etária dos estudantes da segunda fase do ensino fundamental e não teve mais interesse em continuar aplicando a Sequência Didática com esta turma. A pesquisadora sugeriu a ele (a) que desenvolvesse a mesma Sequência Didática, com algumas adaptações, em uma turma da primeira fase do ensino fundamental, na qual teria prazer em trabalhar. A pesquisadora conversou com o (a) professor (a), tentando argumentar sobre sua continuidade neste processo, mas o (a) professor (a) se desculpou reafirmando sua intenção. Ele (a) disse, ainda, que, caso a pesquisadora, se interessasse em observar a Sequência Didática adaptada para o quarto ano, ele (a) a desenvolveria com prazer. Houve momentos de emoção diante do (a) professor (a) em que a pesquisadora o (a) acalmou e aceitou sua proposta. A direção da escola aceitou o cancelamento das atividades nesta turma, pois este horário havia sido concedido pela coordenação pelo fato de outro (a) professor (a) estar de licença. Portanto, o cancelamento das atividades não acarretaria problemas. Ressaltamos que nesta turma havia um estudante com deficiência auditiva e que apenas em três aulas teve acompanhamento de uma intérprete.

#### 3.4.1.1 Reflexões a partir das categorias de análise

Tendo feito a descrição das aulas ministradas na escola 1 pelo (a) professor (a) 1, faremos, a seguir, reflexões sobre todo o processo de aplicação dessa 1ª Sequência Didática de acordo com as categorias de análise que estabelecemos inicialmente para analisar as aulas observadas. Podemos fazer, portanto, as seguintes considerações:

Quanto ao **desenvolvimento do processo**, notamos que o tempo hábil para aplicar as atividades planejadas não foi suficiente, pois em todas as aulas havia o momento do lanche, diminuindo o tempo disponível para o desenvolvimento do conteúdo planejado. Ao refletirmos sobre a adequação da Modalidade escolhida - Música de Concerto - notamos que foi necessário que o (a) professor (a) estivesse sempre procurando estratégias para que a proposta se desenvolvesse com êxito. Observamos, também, que a Modalidade não foi apropriada para a turma, pois o (a) professor (a) não conseguiu desenvolver, de forma

tranquila, a consciência e respeito sobre a diversidade musical. Houve, também, necessidades de mudanças na proposta, pois não foi concluída e sim readaptada para outra turma. A Sequência Didática elaborada demonstrou ser bastante produtiva, pois a metodologia sugerida era criativa, podendo ser concluída em tempo previsto, mas não foi o que aconteceu. Observamos que o conteúdo proposto para cada aula era suficiente para o tempo disponível, mas como o lanche coincidia com esta aula, isso não foi possível.

Quanto ao **desempenho do (a) professor (a)**, observamos que ele (a) tinha como meta se envolver com a turma e iniciou a proposta demonstrando interesse. Durante as observações o (a) professor (a) demonstrou que tinha facilidade em aplicar as atividades, domínio do conteúdo, clareza na fala e muito interesse pela proposta. Observamos, também, que ele (a) tentou, efetivamente, se envolver com a turma, mas não conseguiu, talvez por não ter experiência e nem habilidade como professor (a) de adolescentes, principalmente em escolas públicas. Ele (a) não conseguiu estabelecer estratégias que envolvessem a turma e permitissem a continuidade da proposta.

Quanto à **receptividade dos estudantes**, observamos que eles se mostraram desinteressados, havendo em sala apenas dez alunos atentos que, no caso, foram prejudicados pelo restante da turma. Eles possuíam facilidade em assimilar os conteúdos, mas isso só acontecia quando o conteúdo os interessava. Observamos, também, que o comportamento de muitos atrapalhava a concentração de poucos. Podemos afirmar que não houve aceitação da proposta por parte dos estudantes.

Quanto às **características do espaço escolar**, observamos que não era apropriado para uma aula de música. Era um espaço com pouca infra-estrutura, mas que sempre era mantido muito limpo. As salas de aula eram grandes, mas não tinham a proteção acústica adequada para espaços nos quais são ministradas aulas de música. A escola como um todo era, também, muito barulhenta.

Quanto à **relação entre a escola e o processo**, podemos dizer que foi extremamente positiva. A proposta foi muito bem aceita, somente esclareceram que não tinham recursos necessários. Foram bastante receptivos, colaboradores e flexíveis durante a aplicação da proposta. No primeiro contato que a pesquisadora teve com a diretora da escola ela deixou explícita a credibilidade na proposta curricular.

### 3.4.2 Descrição das aulas referentes à aplicação da 2ª Sequência Didática

Essa 2ª Sequência Didática é a mesma já apresentada anteriormente, com as alterações necessárias devido à mudança de turma, enfatizando que a turma tinha em média 25 alunos, numa faixa etária entre 9 e 10 anos de idade. Transcrevemos aqui seus elementos básicos apenas para facilitar o acompanhamento da descrição das aulas.

2ª Sequência Didática – aplicada na escola 1 pelo (a) professor (a) 1:

- a) Modalidade: Música de Concerto;
- b) Tema: Música brasileira de concerto: Heitor Villa-Lobos, da ciranda ao trezinho caipira;
- c) Eixo temático: Sociedade;
- d) Ano: 4º ano;
- e) Conceitos: Parâmetros do Som, Estruturação e Arranjo e Formas de Registro.

#### ***AULA 1***

Nesta aula foram dadas aos estudantes as explicações necessárias sobre a pesquisa e sobre a presença da pesquisadora em sala. O (a) Professor (a) propôs a audição de peças infantis de Heitor Villa-Lobos e todos os estudantes participaram, tendo um alto índice de acertos referentes aos nomes das peças. Foi feito um levantamento prévio sobre os conhecimentos dos alunos relacionados à Modalidade a ser trabalhada e o resultado foi satisfatório. No final da aula o (a) professor (a) avisou que, no encerramento da proposta, todos iriam participar de uma apresentação coletiva, esclarecendo que seria uma apresentação de um coro cênico e que as músicas seriam escolhidas posteriormente. O (a) professor (a) finalizou a aula pedindo, também, que os estudantes anotassem em seus cadernos o que sentiram ao ouvir cada peça.

#### ***AULA 2***

O (a) professor (a) explicou aos alunos, de forma clara, sua proposta de trabalho. Os alunos receberam um caderno destinado às anotações referentes aos conteúdos que seriam trabalhados. O caderno possuía uma capa com uma foto do compositor Heitor Villa-Lobos, com o tema da Sequência Didática e com perguntas relacionadas a uma pesquisa que seria feita na aula seguinte, que ocorreria na sala de informática. Foi feita a seleção das músicas a serem trabalhadas para a apresentação final. O (a) professor (a) leu com a turma o livro que

falava sobre a vida do compositor, explicando o que viria a ser um compositor. O conteúdo planejado foi todo desenvolvido.

### ***AULA 3***

Conforme planejado, os estudantes foram para a sala de informática para fazer a pesquisa sobre o compositor Heitor Villa-Lobos. O (a) professor (a) atendeu individualmente aos estudantes, estando sempre atenta aos chamados quando surgia uma dúvida. A aula se resumiu à pesquisa e foi concluída com êxito. A pesquisa se constituía em responder perguntas sobre a vida e as obras infantis do compositor. Nenhum problema ou dificuldade foi encontrada pelo (a) professor (a) e a forma como ele (a) conduziu a turma no laboratório foi bastante produtiva, demonstrando paciência com estudantes.

### ***AULA 4***

Esta aula foi destinada ao ensaio. Houve um pouco de tumulto por parte dos estudantes, pois estavam agitados e ansiosos para ensaiarem. Ao se deslocarem para o auditório eles foram um pouco indisciplinados, mas logo o (a) professor (a) conseguiu acalmá-los e organizá-los, fazendo posteriormente um vocalize e ensaiando as peças escolhidas. Ao ensaiar ele (a) sempre se preocupou em trabalhar noções de técnica vocal e também falar sobre os parâmetros do som - Conceitos. Todos os exercícios de técnica vocal e parâmetros do som foram feitos de forma lúdica. Por serem crianças, os estudantes já conheciam as letras, facilitando o trabalho. No ensaio o (a) professor (a) sempre contextualizava as músicas com relação aos conteúdos desenvolvidos em sala. Vale ressaltar que o eixo temático da Sequência Didática era ‘Sociedade’ e observamos que ele estava sendo trabalhado.

### ***AULA 5***

Neste dia o (a) professor (a) preocupou-se em passar as falas com os estudantes que participariam da parte cênica do espetáculo. O (a) professor (a) chamou os participantes à frente e os ensaiou. Um dos estudantes era muito tímido e o (a) professor (a) teve que trabalhar com ele de forma individualizada. Na metodologia utilizada, cada um tinha sua fala em mãos e ensaiava lendo. A proposta do (a) professor (a) era montar um mini espetáculo antes de todos cantarem, ou seja, haveria um diálogo entre os estudantes sobre a música de concerto brasileira. Durante o ensaio das falas os outros estudantes que não iriam participar da

parte cênica somente assistiriam, pois não foi dada nenhuma atividade. A aula finalizou-se com o sinal.

### ***AULA 6***

Nesta aula o (a) professor (a) planejou uma leitura da pesquisa feita no laboratório sobre o compositor. Sorteou alguns alunos para que lessem suas respostas ao questionário respondido na sala de informática. Após a leitura, ele (a) fez uma roda com todos os estudantes e falou um pouco mais sobre o compositor, reforçando o conteúdo de suas pesquisas. Alguns questionamentos foram feitos pelos estudantes e todos foram respondidos. A aula, se desenvolveu de forma tranquila.

### ***AULA 7***

O (a) professor (a) entrou em sala e avisou que esta aula seria destinada ao ensaio geral com a parte cênica e coral. Para esta aula ele (a) contou com a ajuda do (a) professor (a) de teatro e dança. O ensaio, mais uma vez, precisou de dois horários, de modo que o (a) professor (a) de dança cedeu seu horário para o ensaio. O ensaio foi feito no auditório, marcando as posições de cada participante no palco e, posteriormente, trabalhando a expressão corporal (gestos) que fariam na hora de cantar. Ressaltamos que, mais uma vez, foram trabalhados os parâmetros do som e noções de técnica vocal de forma lúdica.

### ***AULA 8***

A aula começou com o (a) professor (a) pedindo que os estudantes se organizassem em duplas para uma atividade com a intenção de ampliar a história de vida do compositor Heitor Villa-Lobos. Os estudantes receberam o caderno com a atividade já colada, e apenas precisariam responder questões sobre as obras e a vida do compositor. O (a) professor (a) deu um tempo para que fosse feita a atividade. Os estudantes estavam um pouco dispersos e falantes, gerando atrasos nas atividades e levando o (a) professor (a) a intervir para que fizessem silêncio. No decorrer da aula ele (a) foi ajudando a cada dupla, mesmo não sendo solicitado pelos estudantes. Neste dia o tempo não foi suficiente para concluir a atividade. Diante disso o (a) professor (a) pediu que terminassem em casa o que faltou para sua conclusão.

### ***AULAS 9 e 10***

Nessas aulas o (a) professor (a) pretendia utilizar o tempo somente para o ensaio, mas achou necessário trabalhar com os estudantes os parâmetros do som, forma de registro, estruturação e arranjo, dinâmica e noções de técnica vocal. Foram ensaiadas todas as músicas, enfatizando os elementos básicos da música, pois, antes de iniciar a aula, o (a) professor (a) conversou com a pesquisadora, explicando que mudaria seu planejamento. Ele (a) tinha em mente reforçar o conteúdo relacionado aos Conceitos musicais, ou seja, ensinar aos estudantes o que era necessário entender para conseguir um bom resultado musical. Antes de iniciar o ensaio, falou sobre os parâmetros do som e mostrou como eram registradas as peças. No ensaio houve necessidade de trabalhar com mais intensidade a questão da afinação do coral. No final desta aula recolheu as atividades solicitadas na aula passada.

### ***AULAS 11, 12 e 13***

Todas estas aulas foram destinadas aos ensaios com a turma, à definição do figurino, posição no palco e refinamento do repertório a ser apresentado. Todo o conteúdo já desenvolvido foi repassado durante as aulas. Os (as) professores (as) de dança e teatro participaram dos ensaios colaborando com o (a) professor (a) de música. Foram discutidos, também, os ornamentos para o auditório; agendamento do auditório; solicitação à coordenação para convidar os pais e as outras turmas da escola e definição da data da apresentação e horário.

### ***AULA 14***

Este foi o dia da apresentação, para o qual toda a escola, se mobilizou, pois a direção aproveitou o dia da apresentação para também finalizar o semestre, juntamente com a comunidade. Os estudantes se apresentaram de forma tranquila e toda a apresentação ocorreu conforme as expectativas do (a) professor (a), deixando-o (a) bastante realizado (a). Os pais e alunos gostaram muito e a diretora, após a apresentação, falou com a plateia, agradecendo o incentivo que deram aos estudantes. Foi um encerramento de semestre bastante produtivo.

### ***AULA 15***

O semestre foi encerrado sem dar tempo de concluir a última aula. Conforme as observações feitas, acreditamos que se fosse feita a avaliação em sala com os estudantes, seria concluída com êxito. Posteriormente analisaremos o questionário respondido pelos estudantes sobre o processo, o que nos fornecerá dados para uma análise final.

### 3.4.2.1 Reflexões a partir das categorias de análise

Tendo feito a descrição das aulas ministradas na escola 1 pelo (a) professor (a) 1, faremos, a seguir, reflexões sobre todo o processo de aplicação dessa 2ª Sequência Didática de acordo com as categorias que estabelecemos inicialmente para analisar as aulas observadas. Fazemos as seguintes considerações:

Quanto ao **desenvolvimento do processo**, observamos que o conteúdo planejado foi dado de uma forma mais resumida, conseqüentemente mais rápida, devido ao fato da Sequência Didática ter sido readaptada e o tempo ser limitado para a conclusão da proposta. Durante as aulas dedicadas aos ensaios foi necessário utilizar dois horários e, como o (a) professor (a) pretendia concluir todas as aulas, quando necessário, solicitava a colaboração do (a) professor (a) que daria a próxima aula. Diante disso, notamos que houve uma grande necessidade de adequação da proposta. Quanto à Modalidade musical percebemos que foi apropriada para a turma, pois em todas as aulas os alunos se mostraram interessados, concentrados e encantados ao aprenderem sobre estilos musicais que diferiam de suas rotinas musicais, aceitando de forma positiva a diversidade musical. A metodologia utilizada nesta turma nos pareceu eficaz, pois os estudantes desenvolveram as atividades de forma prazerosa. Observamos que a proposta foi concluída no tempo previsto. Ressaltamos que a forma de avaliação adotada pelo (a) professor (a) contemplava a participação, desempenho e anotações feitas durante as aulas. Quanto à chamada, o (a) professor (a) passava uma folha para que os estudantes assinassem, pois achou que, ao fazer a chamada, usaria o tempo que tinha disponível.

Quanto ao **desempenho do (a) professor (a)**, notamos uma grande diferença considerando a experiência anterior, ao iniciar a proposta com o oitavo ano. Nessa turma de 4º Ano, o (a) professor (a) estava bastante envolvido (a) com a proposta, demonstrando segurança no desenvolvimento das atividades. Demonstrou, também, uma grande satisfação por estar com a turma, pois, conforme observamos, ele (a) tem habilidade para lidar com alunos da primeira fase do ensino fundamental. Pudemos perceber, ainda, que o (a) professor (a) estava contente por desenvolver a Sequência Didática proposta e que se sentiu satisfeito (a) por poder concluí-la.

Quanto à **receptividade dos estudantes**, observamos que houve, sem exceção, interesse por parte dos estudantes. Demonstraram facilidade com o conteúdo proposto. Ressaltamos que somente um estudante tinha um pouco mais de dificuldade, sendo um caso

do qual, a coordenação estava ciente e estava estudando sua situação. Os estudantes eram disciplinados, concentrados e demonstraram muita satisfação ao lidarem com a Modalidade ‘Música Brasileira de Concerto’. A turma não era muito grande, facilitando o trabalho do (a) professor (a).

Quanto às **características do espaço escolar**, elas continuaram as mesmas já mencionadas, pois a proposta foi dada na mesma escola na qual o (a) professor (a) havia iniciado anteriormente com outra turma.

Quanto à **relação entre a escola e o processo** também se manteve da mesma forma, e a direção da escola foi totalmente flexível no momento da mudança da turma para aplicação da proposta estabelecida. O (a) professor (a) teve total apoio, também, por parte de um (a) professor (a) que o (a) auxiliou, cedendo alguns de seus horários de aulas.

### **3.4.3 Descrição das aulas referentes à aplicação da 3ª Sequência Didática**

Essa terceira Sequência Didática foi aplicada na escola 2 pelo (a) professor (a) 2. A turma tinha aproximadamente 28 estudantes que estavam numa faixa etária entre 14 a 15 anos de idade.

3ª Sequência Didática – aplicada na escola 2 pelo (a) professor (a) 2:

Modalidade: Música Absoluta;

Tema: Músicas que expressam por si mesmas;

Eixo temático: Posicionamentos;

Ano: 8ª ano;

Conceitos: Parâmetros do Som, Estruturação e Arranjo.

#### ***AULA 1***

Nesta aula o (a) professor (a) explicou a proposta, e o motivo da presença da pesquisadora em sala. Iniciou um levantamento prévio sobre os conhecimentos que os estudantes tinham sobre ‘Música Absoluta’, e eles relataram que nunca haviam escutado essa expressão. O (a) professor (a) promoveu as audições de duas peças com estilos contrastantes antes de explicar o que viria a ser a Música Absoluta. Pediu para que durante a escuta desenhassem no papel entregue por ele (a) o que as músicas lhes transmitiam durante as audições. Explicou que uma das músicas tinha letra e, com certeza, seria mais fácil entender o

que ela transmitia e a outra era instrumental, mais subjetiva. Pediu ainda, que durante a audição, teriam que ser levados pela imaginação. Após a audição os estudantes fizeram um breve questionamento sobre o que viria a ser a Música Absoluta.

### ***AULA 2***

Foi realizada, primeiramente, uma audição da música ‘O Barquinho’ de Ronaldo Bôscoli e, posteriormente, o (a) professor (a) dividiu a sala em grupos para a realização de um trabalho manual, que consistia em confeccionar um barco. Para essa produção o (a) professor (a) levou todo o material necessário. Após a produção em grupo, cada grupo explicou para a turma como foi a experiência de produzir o barco após a audição. Esta atividade demorou mais tempo do que o previsto, não sendo possível concluir o restante do que foi planejado para a aula. O (a) professor (a) explicou rapidamente como seria o desenvolvimento da proposta durante todo o semestre e se comprometeu a explicar com mais detalhes na aula seguinte. Antes de finalizar a aula, o (a) professor (a) explicou para a turma a importância de interagir com os colegas e professores, dizendo que foi por essa razão que ele (a) promoveu a atividade em grupo.

### ***AULA 3***

Neste dia o (a) professor (a) começou revisando a diferença entre Canção e Música Instrumental. Enfatizou a Bossa Nova e deu algumas informações sobre o estilo. Deixou claro para os estudantes que sua intenção era mostrar a diferença entre as músicas que possuem letras e as músicas instrumentais. Trabalhou, por meio de canções da Bossa Nova, a pulsação e, posteriormente, acrescentou ritmo, fazendo com que os alunos o sentissem e o executassem batendo palmas. No final da aula foi solicitado pelo (a) professor (a) aos estudantes que elaborassem, como tarefa para casa, uma ficha em seus cadernos, escrevendo nome, gênero e tipos de timbres existentes na canção trabalhada na aula.

### ***AULA 4***

No início da aula o (a) professor (a) explicou para os estudantes que eles escutariam dois novos gêneros musicais e que, enquanto escutassem, registrassem no papel, ou seja, representassem graficamente o que as músicas estavam sugerindo a eles. Explicou aos estudantes um pouco do surgimento dos gêneros musicais (Rock da década de 80 e Sertanejo da década de 90) e, posteriormente, promoveu um rápido debate sobre o conteúdo. Neste dia o (a) professor (a) escreveu bastante no quadro para que os estudantes copiassem algumas

informações sobre a história do surgimento dos gêneros musicais e seus respectivos compositores. A aula foi finalizada com um rápido debate com os estudantes, os quais deveriam se posicionar sobre as músicas ouvidas e a possibilidade de que elas tenham transmitido ou não alguns elementos históricos. No debate também foram discutidas as diferenças entre os estilos e o (a) professor (a) perguntou aos alunos se eles conheciam os compositores das músicas ouvidas. A aula finalizou com o debate.

### ***AULA 5***

O objetivo dessa aula era mostrar aos alunos os diferentes tipos de timbres instrumentais, ou seja, ensinar todos os tipos de instrumentos existentes em uma orquestra, para que posteriormente pudessem identificá-los ao escutá-los. Os estudantes ouviram cada timbre por separado e interagiram com o (a) professor (a) ao responder, após cada audição, qual era o instrumento que havia sido executado. Nesse momento, o (a) professor (a) mostrava a figura do instrumento identificado. No final da aula o (a) professor (a) colocou uma peça orquestral para que pudessem aprender a identificá-los quando tocados simultaneamente ou isoladamente. O tempo da aula foi compatível com o conteúdo desenvolvido.

### ***AULA 6***

Neste dia o (a) professor (a) iniciou a aula com um breve debate sobre o que a música significava para os estudantes e, depois, explicou que seria interessante saber o que os compositores de épocas mais antigas pensavam, também, sobre a música. Distribuiu para todos os estudantes dizeres desses compositores recortados em um papel, solicitando que cada um, lesse o que tinha em mãos ao ser chamado. A cada leitura feita ele (a) anotou no quadro palavras-chaves e explicou o que o compositor queria transmitir com as frases lidas. Posteriormente, colocou três exemplos curtos de Música Absoluta para apreciação e finalizou a aula pedindo aos alunos que fizessem a identificação dos instrumentos utilizados nas peças e explicou que as peças ouvidas, eram exemplos de Música Absoluta. Ele (a) esclareceu, ainda, que as mesmas não tinham a intenção de contar histórias e, sim, de transmitir ideias musicais. Por esse motivo, eram classificadas como Música Pura ou Absoluta. Observamos que nesta aula, o tempo foi escasso para finalizar todas as etapas planejadas pelo (a) professor (a). Não houve tempo hábil para que, ao final da aula, os estudantes notassem em seus portfólios algumas reflexões sobre a Modalidade desenvolvida, com base em algumas questões que ele

colocaria. Diante disso, (a) professor (a) pediu-lhes que pesquisassem em casa sobre esse tema e que anotassem suas conclusões.

### ***AULA 7***

O (a) professor (a) voltou a falar sobre a Modalidade proposta - Música Absoluta - e colocou uma peça musical de Heitor Villa-Lobos para audição. Posteriormente pediu que os estudantes refletissem sobre as questões que haviam sido escritas no quadro, pedindo para responderem em seus portfólios, ou seja, nos cadernos solicitados pelo (a) professor (a) para anotações referentes à disciplina música. Após ter dado um tempo para responderem, o (a) professor (a) interagiu com a turma ouvindo as respostas e esclarecendo dúvidas, quando necessário. No final da aula pediu que fizessem uma pesquisa sobre o compositor para a próxima aula.

### ***AULA 8***

Esta aula não foi dada porque o (a) professor (a) não pode comparecer. A pesquisadora foi avisada e a escola também. Ao lermos a Sequência Didática, observamos que a falta dessa aula não acarretaria atrasos em relação ao conteúdo, pois ela seria uma revisão do conteúdo desenvolvido na aula anterior, mas com exemplos diferenciados. Ressaltamos que geralmente o (a) professor (a) quando falta paga um substituto, mas neste caso, não foi possível.

### ***AULA 9***

O (a) professor (a) iniciou a aula pedindo desculpas pela sua ausência na aula anterior e pelo atraso neste dia. Houve a audição de um 'Improviso' de Ernesto Nazaré e, após, a audição o (a) professor (a) explicou o que viria a ser um improviso. Posteriormente, desenvolveu um debate com os estudantes sobre mais um exemplo de Música Absoluta. O (a) professor (a), ao terminar o debate em sala, explicou aos estudantes que sua intenção era, em cada aula, mostrar estilos existentes dentro da própria Música Absoluta, tais como improvisos, concertos, quartetos, suítes, fazendo uma rápida revisão.

### ***AULA 10***

Nesta aula o (a) professor (a) falou sobre os parâmetros do som. Após a explicação oral, solicitou que formassem grupos e improvisassem com sons corporais e objetos disponíveis em sala, com a finalidade de criarem uma Música Absoluta usando os

parâmetros sonoros. Houve um pouco de barulho ao se organizarem. Foram formados seis grupos, contendo de quatro a cinco estudantes. O (a) professor (a) havia programado gravar as improvisações, mas não deu certo, devido o gravador não ter funcionado. As improvisações foram curtas, mas criativas. Não foi possível realizar o restante das atividades planejadas. Quanto às questões que surgiram a partir das atividades realizadas, que seriam discutidas em sala, o (a) professor (a) solicitou que refletissem em casa e anotassem suas conclusões em seus portfólios. A aula terminou com o (a) professor (a) solicitando que os estudantes trouxessem, para a próxima aula, objetos que pudessem produzir sons.

### ***AULA 11***

Esta aula começou com uma audição do grupo ‘Barbatuques’ com o objetivo de mostrar aos alunos a possibilidade de utilizar o corpo e outros objetos para produzir os sons. Posteriormente, o (a) professor (a) deu início à improvisação com os objetos solicitados na aula anterior. A improvisação foi feita de forma que cada grupo estabelecesse uma ordenação sonora, ou seja, que tivessem início, meio e fim. O resultado foi apresentado e concluído de forma positiva. No planejamento do (da) professor (a) estava previsto que, ao final, a turma juntasse suas improvisações, o que não foi possível, pois, ao tentar fazê-lo, os estudantes não conseguiram, atuando de forma desorganizada. Como o tempo da aula não seria o suficiente, o (a) professor (a) parabenizou os estudantes pelo trabalho e disse que, para unir as improvisações, seria necessário ter um tempo para ensaio.

### ***AULA 12***

A aula começou com a audição de Músicas Absolutas, sendo uma em andamento mais lento, outra em andamento mais rápido. Logo após a audição, o (a) professor (a) pediu aos alunos que acompanhassem a pulsação das duas músicas, mas como a sala não estava arrumada para que pudessem caminhar, a marcação foi feita com palmas e batidas na carteira. Após esse exercício rítmico, foi feito um debate com os estudantes sobre a atividade proposta, em que o (a) professor (a) resumiu todo o conteúdo trabalhado, mostrando mais um estilo de Música Absoluta que era o ‘Concerto Grosso’. A aula terminou com o (a) professor (a) parabenizando os estudantes pela disciplina e pelas respostas ao questionamento.

### ***AULA 13***

Essa aula começou com uma audição dos instrumentos de percussão. Posteriormente, o (a) professor (a) mostrou ilustrações dos instrumentos. Para apresentar cada

instrumento, foi utilizado o livro 'A Orquestra tim-tim por tim-tim', por meio do qual, todos puderam entender melhor a família dos instrumentos de percussão. Ao finalizar a aula o (a) professor (a) solicitou que os estudantes anotassem em seus portfólios o que aprenderam, se gostaram de conhecer os instrumentos e por qual motivo.

#### ***AULAS 14, 15***

No início da aula o (a) professor (a) falou sobre a existência do Jazz e Blues, promovendo uma audição dos dois estilos. Após a audição fez uma roda de avaliação com os estudantes, pedindo que se posicionassem diante de todo o conteúdo desenvolvido durante o semestre. Após a avaliação pediu para que todos anotassem em seus portfólios se o que aprenderam foi importante, se a forma como aprenderam foi prazerosa, se tinham vontade de estudar mais um semestre a mesma Modalidade e se agora estavam conscientes da grande diversidade musical. As questões sugeridas na proposta não foram todas abordadas. O (a) professor (a) finalizou a aula agradecendo aos estudantes e dizendo à turma que foi muito bom ter estado com eles durante o semestre.

##### 3.4.3.1 Reflexões a partir das categorias de análise

Tendo feito a descrição das aulas ministradas na escola 2 pelo (a) professor (a) 2, faremos, a seguir, reflexões sobre todo o processo de aplicação dessa 3ª Sequência Didática de acordo com as categorias de análise que estabelecemos inicialmente para analisar as aulas observadas. Podemos fazer, portanto, as seguintes considerações:

Quanto ao **desenvolvimento do processo**, observamos, primeiramente, que o tempo disponível para a realização das atividades propostas foi muito reduzido em quase todas as aulas, devido ao excesso de atividades previstas para cada aula. A proposta que o (a) professor (a) elaborou não teve a preocupação de conciliar conteúdo e tempo. Houve necessidade, também, de fazer adequações, unindo duas aulas em uma. Diante disso, o (a) professor (a) teve que estabelecer estratégias para que a proposta fosse concluída. A Modalidade musical escolhida - Música Absoluta - foi apropriada para a turma, pois os conteúdos escolhidos para a proposta eram muito amplos e ricos de informações, e pudemos observar que os estudantes demonstraram facilidade ao assimilar vários estilos de música instrumental. Quanto à metodologia utilizada, observamos que era um pouco repetitiva, pois o (a) professor (a) não teve êxito ao elaborar a forma de desenvolvimento do conteúdo, que

embora eficaz, ficou cansativa no decorrer das aulas. A proposta foi concluída no tempo previsto, mas houve alguns percalços no desenvolvimento da mesma, pois devido aos atrasos do (a) professor (a) para iniciar as aulas, houve um comprometimento do desenvolvimento da proposta, necessitando sempre de uma adequação.

Quanto ao **desempenho do professor (a)** muitas anotações foram feitas durante as observações. O (a) professor (a) demonstrou interesse pela proposta, mas não demonstrou habilidade para lidar com turmas de escolas públicas, não conseguindo se envolver totalmente com a turma. Demonstrou muita vontade de cumprir o planejamento e concluí-lo, mas sem estabelecer estratégias envolventes ao desenvolver as atividades. Quanto à sua postura em sala, podemos dizer que era um pouco lenta, sem muito dinamismo, com um perfil mais apropriado para aulas individuais de instrumento musical. De fato, às vezes o (a) professor (a) se comportava como se estivesse em uma aula individual. Quanto ao conteúdo ministrado, tinha total domínio e segurança, demonstrando ser bastante seguro sobre o que estava ensinando. O (a) professor (a), em todas as aulas, chegava alguns minutos atrasado, mas sempre conseguiu desenvolver o conteúdo previsto para a aula.

Quanto à **receptividade dos estudantes**, podemos dizer que foi muito positiva, talvez pelo fato de ser, também, uma turma pequena como na escola 1, o que facilitou o desenvolvimento das atividades propostas pelo (a) professor (a). Os estudantes sempre se mostraram interessados, com exceção de um ou dois que, às vezes promoviam algum tumulto. Sempre muito interessados e concentrados, demonstraram facilidade em assimilar o conteúdo desenvolvido, pois, ao analisarmos a proposta, percebemos que não era uma Modalidade musical muito conhecida e, ainda assim, conseguiram assimilar com êxito e receptividade. Demonstraram entusiasmo em realizar todas as atividades solicitadas pelo o (a) professor (a).

Quanto às **características do espaço escolar**, observamos que havia carência de infra-estrutura adequada. As salas não eram apropriadas para aulas de música, pois eram pequenas, escuras, calorentas e o único ventilador que havia na sala estava com defeito e só voltou a funcionar quase no final do desenvolvimento das aulas. As salas nem sempre estavam limpas, sendo necessário, às vezes, que os próprios estudantes as varressem. Quanto ao prédio todo, estava necessitando de reforma.

Quanto à **relação entre a escola e o processo**, podemos afirmar que foi uma relação indiferente. A escola não demonstrou nenhum interesse pela proposta e as negociações foram feitas entre a pesquisadora e o (a) professor (a), pois a turma que foi escolhida não precisava de alterações quanto ao horário e dia para aplicação da proposta. Os gestores apenas autorizaram a presença da pesquisadora para acompanhar o desenvolvimento

da proposta, mas não demonstraram satisfação e não foram em nenhum momento, receptivos. Houve uma aula em que os alunos fizeram barulho, ao baterem o ritmo nas carteiras, e a coordenadora imediatamente foi pedir silêncio, pois o barulho estava atrapalhando as outras aulas.

### **3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Para a análise e interpretação dos dados seguiremos a mesma sequência anterior, ou seja: dados obtidos a partir das observações das aulas, dados dos questionários aplicados aos alunos e, dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os (as) professores (as). Ao final, tentaremos relacionar esses dados entre si e, também, com os objetivos que nortearam nossa investigação. Em alguns momentos, principalmente ao tratar dos questionários, algumas porcentagens serão colocadas. No entanto, a intenção é facilitar a compreensão de nossa análise, sem que isso a caracterize como uma análise de caráter quantitativo. Sabemos que tal estratégia é admissível, pois, segundo Bresler:

Na vida real, nenhuma investigação é meramente qualitativa ou quantitativa. Em cada estudo qualitativo, tem lugar a enumeração e o reconhecimento de diferenças em quantidade. E em cada estudo quantitativo, a descrição de linguagem natural e a interpretação estão previstas. (BRESLER, 2000, p.9).

#### **3.5.1. Síntese das observações das aulas**

##### **a) Quanto ao Desenvolvimento do Processo**

Primeiramente, em relação ao tempo e conteúdo, concluímos que - nas três Sequências Didáticas - existiram problemas em relação à questão tempo e conteúdo, pois todas foram desenvolvidas de forma limitada. O (a) professor (a) 2 não conseguiu, ao elaborar e desenvolver sua Sequência Didática, equilibrar esta relação de tempo e conteúdo. Esse é um fator relevante a ser abordado com os (as) professores (as) que participarem dos próximos cursos de Reorientação Curricular, pois os (as) professores (as) precisam estar conscientes da existência de entraves no processo educativo na rede pública e de que a necessidade de adaptações deve ser prevista por eles em seus planejamentos.

Em relação à adequação das Modalidades escolhidas, observamos que a adaptação realizada na primeira Sequência Didática, não resultou da Modalidade escolhida, mas da falta de adaptação do (a) professor (a) à turma. As outras Sequências Didáticas não enfrentaram qualquer problema quanto às Modalidades escolhidas, ainda que essa Modalidade fosse complexa, como ocorreu na 2ª Sequência Didática.

Quanto às metodologias adotadas pelos (as) professores (as) no desenvolvimento das atividades, observamos que, na primeira e segunda Sequência Didática foram metodologias criativas, que estimularam a participação dos alunos. Na terceira Sequência Didática as atividades planejadas se desenvolveram de forma repetitiva e cansativa, não demonstrando criatividade por parte do (a) professor (a) 2 ao elaborar sua proposta. Consideramos esta questão uma das mais importantes, pois uma Sequência Didática com aulas muito semelhantes promove o cansaço e desinteresse por parte dos estudantes. Esta é mais uma preocupação que o (a) professor (a) 2 deveria ter tido ao elaborar sua proposta, ou seja, criar atividades diferenciadas para o mesmo tema.

#### **b) Desempenho do (a) professor (a)**

Observamos que existiu interesse por parte dos (as) professores (as) 1 e 2 ao desenvolverem suas Sequências Didáticas e concluí-las. O (a) professor (a) 2 demonstrou, em sua trajetória, uma postura mais tradicional ou formal, pelo fato de não possuir experiência e estar a pouco tempo na rede estadual. Ressaltamos que o (a) professor (a) 2, na elaboração de sua proposta, teve a intenção de inovar e criar metodologias diversificadas, mas ao desenvolver a Sequência Didática, sua postura foi contrária ao que tinha proposto. Verificamos que o (a) professor (a) 2 tentou inovar em sua maneira de atuar, mas não conseguiu, mesmo sendo guiado por uma proposta mais desafiadora. Quanto ao (à) professor (a) 1 ele (a) demonstrou interesse desde o primeiro momento, mas devido à falta de habilidade também não conseguiu lidar com uma turma de adolescentes. Diante disso, concluímos que o (a) professor (a) 1 se sentiu extremamente envolvido com as duas propostas e, também, pelo fato de propor a adaptação da mesma Sequência Didática em outra turma, demonstrando-se interessado (a), mas descontente por não ter concluído a primeira Sequência Didática.

Quanto à falta de experiência dos (as) professores (as) concluímos que tanto o (a) professor (a) 1 como o (a) 2 demonstraram falta de habilidade, pelo fato de terem sido recentemente contratados pela rede pública. No entanto, ainda assim, se adequaram e concluíram as propostas. Quanto à experiência, obviamente, eles só a terão ao prolongarem sua trajetória escolar, o que os tornará mais seguros em sua profissão. Ressaltamos que o (a)

professor (a) 1 demonstrou um pouco mais de habilidade e experiência, pois ao desenvolver a segunda Sequência Didática, apresentou desenvoltura com turmas de crianças. Uma competência a ser ressaltada é a necessidade de os (as) professores (as), no âmbito geral, possuírem habilidades para lidar com qualquer tipo de turma - seja de adolescentes ou crianças, disciplinadas ou indisciplinadas, enfrentando os desafios de sua profissão.

Em relação ao domínio dos conteúdos propostos nas Sequências Didáticas, os (as) dois (as) professores (as) demonstraram bastante segurança. Tinham clareza na fala e apenas se diferenciaram na questão do envolvimento com a turma de modo que o (a) professor (a) 2 não conseguiu se envolver na mesma proporção do professor 1. Quanto ao desenvolvimento das atividades, o (a) professor (a) 2 apresentou mais dificuldade. Quanto aos perfis dos (as) professores (as), eles eram diferenciados, sendo que o (a) professor (a) 1 se apresentou mais desafiador (a), no sentido de procurar soluções nas situações inesperadas, e improvisando quando necessário. Já o (a) professor (a) 2 não apresentou essas qualidades.

#### **c) Quanto à receptividade dos estudantes**

Pudemos observar que os estudantes que vivenciaram a primeira Sequência Didática não foram receptivos e, sim, desinteressados pela proposta. No entanto, os estudantes envolvidos na segunda e terceira Sequências Didáticas nos surpreenderam, pois foram totalmente receptivos. Demonstraram interesse e envolvimento com as duas propostas, demonstrando, em todas as aulas, satisfação ao realizar as atividades. Ressaltamos que os estudantes que vivenciaram a terceira proposta, foram extremamente disciplinados e envolvidos, mesmo tendo sido escolhida uma Modalidade musical que poderia provocar certa insatisfação por parte dos estudantes ao lidar com a música erudita. Na segunda e terceira Sequências Didáticas os estudantes envolvidos conseguiram corresponder de forma positiva ao que foi proposto, não sendo o caso dos estudantes envolvidos com a primeira Sequência Didática. Concluímos que todos os estudantes envolvidos demonstraram facilidade em assimilar os conteúdos, enfatizando que o interesse, disciplina e motivação vão depender em grande parte do (a) professor (a). Sua postura ao apresentar um tema, sua forma de desenvolver este tema e suas habilidades para se envolver e interagir com a turma são muito importantes no desenvolvimento do processo.

#### **d) Quanto às características do espaço escolar**

Podemos concluir que todas as escolas envolvidas neste processo eram carentes de uma estrutura apropriada para o ensino de música e de outras disciplinas também. Quanto

aos recursos necessários para a aula de música, não possuíam nenhum, sendo necessário que os (as) professores (as) levassem seus próprios materiais, caso contrário não teria como desenvolver seus planejamentos.

#### **e) Quanto à relação entre a escola e o processo**

Na escola 1 concluímos que houve, por parte da gestão escolar, uma boa receptividade, favorecendo o (a) professor (a) 1 no desenvolvimento da sua primeira e segunda Sequência Didática. Na escola 2, o (a) professor (a) 2 não teve nenhuma receptividade por parte da direção, o que não influenciou o desenvolvimento da sua Sequência Didática, demonstrando-se disposto (a) a concluí-la mesmo sem nenhum incentivo. Neste caso a falta de apoio por parte da escola, em âmbito geral, não influenciou o desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

Ao concluirmos esta análise, ressaltamos que tanto o (a) professor (a) 1 como o (a) professor (a) 2, por serem iniciantes na rede pública, tiveram dificuldades em se adequar, mas conseguiram concluir toda a proposta didática. O (a) professor (a) 1 tinha habilidades com turma de crianças, já o (a) professor (a) 2 não tinha habilidade com nenhum tipo de turma, seja ela composta por crianças ou adolescentes. O (a) professor (a) 1 tinha uma postura mais envolvente e o (a) professor (a) 2 não transmitia muito envolvimento. Quanto ao domínio do conteúdo inserido em suas Sequências Didáticas, demonstraram muita segurança. Concluímos que o que prejudicou em alguns momentos os (as) professores (as) 1 e 2 foi, realmente, a falta de habilidade, a falta de saber lidar com o imprevisto e, também, de trabalhar com poucos recursos e em espaços não adequados. Pudemos observar que em suas experiências como professores (as) de música não haviam, ainda, passado pelos desafios que a escola pública proporciona à docência, principalmente na área de Artes/Música.

### **3.5.2 Questionários aplicados junto aos estudantes**

Ressaltamos que a escrita de todos os estudantes, tanto na escola 1 como na escola 2, estava muito carente de conhecimentos ortográficos e, em geral, eles tinham uma péssima caligrafia. Mas, os questionários foram todos lidos, ou seja, todos decifrados na íntegra. Os estudantes tiveram um dia específico para responder ao questionário, não comprometendo o andamento da proposta pedagógica.

Na primeira questão, perguntamos se consideravam a aula de música prazerosa e por qual motivo.

Todos os estudantes da **Escola 1** responderam de forma positiva, justificando que o prazer estava no fato de cantar; aprender o que é a música; entender alguns dos Conceitos musicais; achar divertimento nas aulas; considerar o (a) professor (a) como um (a) bom (a) profissional; poder usar a imaginação e relaxar. Um dos estudantes se destacou ao justificar que sentia prazer em ter aula de música pelo fato de um dia poder vir a ser músico.

Entre os estudantes da **Escola 2** não houve uma resposta positiva por parte de todos os estudantes. Aqueles que responderam afirmativamente, 90% dos estudantes, relacionaram o prazer de estudar música ao fato de poderem relaxar; de poderem ficar mais livres na hora de se manifestar em sala, pois em outras aulas isso não acontece; de se libertar interiormente; de poder tocar um instrumento; de descontrair ao desenhar ouvindo música, o que lhes proporcionava uma sensação de calma; de usufruir a música, que, segundo eles, faz bem às pessoas e faz bem à mente; de saber que existem vários estilos musicais; de entender melhor os elementos básicos da música; de poder interagir com os colegas; de estar aprendendo uma arte; de não estar fazendo somente cópia, alegando que isso cansa; de sair da rotina das outras aulas; de se divertirem e de aprender mais sobre a música, pois não tem outro lugar para aprender música. Quanto às respostas negativas, cerca de 10% dos estudantes, as justificaram pelo motivo de não gostarem de nenhuma aula, e, também, de não gostarem de música. Ressaltamos que um pequeno número de estudantes, tanto da escola 1 como da escola 2, responderam positivamente, mas não apresentaram justificativas.

Ao analisar as respostas relacionadas à primeira questão, podemos considerar que a maioria dos estudantes da escola 1 e 2, demonstraram satisfação em ter aulas de música. No entanto, as justificativas que apresentaram foram diferenciadas no âmbito das expectativas em relação ao estudo da música.

Os estudantes da Escola 1, talvez por serem crianças, responderam embasados em questões superficiais, acreditando que, ao estudar música, estariam se divertindo ou brincando. Não estavam, obviamente, preocupados com a música como área de conhecimento e, sim, com atividades que lhes dessem prazer. No entanto, mesmo entre as crianças, existem exceções, pois houve o caso do aluno que demonstrou uma postura mais madura, ao relatar que gostaria de ser músico, ou seja, provavelmente vislumbrou na música uma possibilidade profissional para o futuro.

Os estudantes da Escola 2, talvez pela faixa etária na qual se encontram, se manifestaram com uma postura mais madura, gerando expectativas mais relacionadas à

música como área de conhecimento. Muitos demonstraram uma grande vontade de tocar algum instrumento e isso, obviamente, relaciona-se ao estudo mais aprofundando da música. Infelizmente, as escolas públicas não podem proporcionar esse estudo musical específico e os estudantes são conscientes desta realidade.

Ao relacionarmos os estudantes da escola 1 e 2, percebemos que na escola 2 os estudantes apresentaram uma postura mais madura, devido a faixa etária dos mesmos ser mais elevada que na escola 1. Ao responderam de forma mais consciente sobre o que querem em relação ao aprendizado em música, demonstraram-se carentes em relação à possibilidade de poderem estudar em escolas específicas de música e aperfeiçoarem seus conhecimentos. Suas intenções estão relacionadas à possibilidade de tocarem um instrumento.

Na segunda questão, perguntamos aos estudantes o que esperavam de uma aula de música e as respostas foram bastante diferenciadas.

Os estudantes da Escola 1 demonstraram ter expectativas quanto a suas aulas de música relacionadas à sensação de prazer ao aprender a cantar; a contar histórias cantando; ao aprender boas músicas; ao conhecer vários compositores; ao conviver com um (a) bom (a) professor (a), um (a) professor (a) legal; ao ouvir músicas e ao aprender a tocar um instrumento.

Na escola 2 os estudantes demonstraram ter expectativas quanto à possibilidade de aprender e poder improvisar uma música sozinhos, usando todos os elementos básicos da música; a entender melhor a música e conhecer outros estilos; a conhecer o Jazz e outras músicas instrumentais; a aprender a tocar músicas atuais e músicas com ritmos diferentes; a aprender muita música com aulas agitadas; a poder interagir com as pessoas de um modo geral; a poder aprender a tocar vários instrumentos; a poder diferenciar os sons dos instrumentos; a ter uma aula ouvindo somente músicas como Rock, Funk e música eletrônica; a ter um bom conhecimento sobre música e a saber identificar os elementos básicos da música. Ressaltamos ainda duas respostas. Uma primeira na qual o estudante afirma que ao ter aula de música poderia brincar, ou seja, relacionou a aula de música com a possibilidade de prazer, de ser uma aula diferenciada, e a outra resposta era que, ao ter aula de música, talvez realizasse seu sonho de ter um violão.

A mesma análise feita para a primeira questão serve para a segunda questão, pois neste item as respostas basearam-se também em torno das expectativas que os estudantes da escola 1 e 2 possuem em relação ao ensino de música. Um fator importante que observamos é que as respostas foram formuladas conforme o aprendizado adquirido com a proposta. Como exemplo: na Escola 2 alguns estudantes responderam que suas expectativas em relação às

aulas de música era aprender a improvisar, diferenciar os tipos de sons, aprender vários estilos de música, aprender a diferença entre Canção e Música Instrumental. Considerando que são termos que não fazem parte de seu cotidiano musical e que foram assimilados nas aulas, isso se torna um fator positivo, pois nos dá a impressão de que assimilaram o conteúdo dado.

Nesta questão, a conclusão se assemelha à primeira, considerando as respostas dos estudantes da escola 2 mais bem elaboradas e mais conscientes em relação as suas expectativas as aulas de música, possibilitando pensarmos que os estudantes conseguiram assimilar o conteúdo desenvolvido, pois ao responderem sobre a segunda questão, argumentaram com expressões adquiridas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Na terceira questão perguntamos sobre o que seria, para eles, aprender música.

As respostas da Escola 1 foram parecidas com as da primeira questão, reafirmando que aprender música para eles seria aprender a cantar bem, dançar, conhecer várias músicas e outros compositores. Uma das respostas que se sobressaiu foi a do estudante que disse que aprender música para ele seria aprender a ser feliz e ser alguém na vida.

Na escola 2 as respostas foram relacionadas ao desejo de apreender somente músicas de suas preferências; aprender somente coisas ‘boas e maravilhosas’, pois o mundo estava cheio de coisas ruins; de aprender tudo que existe relacionado à música; de estar somente aprendendo, não especificando o aprendizado; de entender melhor sobre o som; de explorar e se envolver em vários tipos de estilos musicais; de aprender a música por si só, mas com entusiasmo; de saber diferenciar os timbres e relacionar com os instrumentos; de aprender o motivo pelo qual a música nos transmite sentimentos; de tocar instrumentos; de aprender os elementos básicos da música e de ser bom no ritmo, pois gosta muito de ‘bater ritmo’; de aprender a música como uma arte; de saber mais sobre Música Instrumental; de aprender a aceitar outros tipos de música e de tentar entender o que a música proporciona.

Consideramos que as três primeiras questões inseridas no questionário aplicado aos estudantes da escola 1 e 2, se relacionam, revelando respostas semelhantes. Mas não consideramos isso empecilho para uma boa análise, muito pelo contrário, assim podemos chegar à conclusão de que as questões sobre o prazer, aprendizado e expectativas fazem parte do aprendizado na área de música, proporcionando aos estudantes assimilarem os conteúdos de forma mais significativa.

Concluimos que os estudantes, tanto da escola 1 como da 2, descreveram o que pensam sobre a música e sobre sua aprendizagem. Suas expectativas estão associadas às poucas experiências musicais que eles tiveram e às características das faixas etárias, como: a

questão do lúdico ser apropriado para os estudantes mais jovens (crianças) e do gosto musical, mais apropriado para os estudantes adolescentes.

Enfatizamos que existem exceções e ao lermos os questionários, podemos exemplificar com uma resposta de um estudante da escola 1 que nos chamou atenção, ao mencionar que aprender música para ele seria ser feliz e ser alguém na vida, ou seja, uma criança associou a música à questão profissional e ao fato de que a música a tornaria mais feliz. Consideramos que este aluno, se assemelha aos estudantes da escola 2, tendo uma postura mais madura em relação ao conhecimento musical.

Na quarta questão, perguntamos se gostariam de continuar a ter aulas de música na escola.

Os estudantes da Escola 1, em sua totalidade, responderam de forma positiva. Houve apenas uma exceção, quando um aluno respondeu que gostaria de aprender dança e não música. Dentre as respostas afirmativas, um estudante respondeu que gostaria de continuar a ter aulas de música, mas em uma escola que ensinasse somente música.

Na Escola 2, a maioria (90% dos estudantes) respondeu de forma positiva. Alguns justificaram sua resposta dizendo que queriam continuar a ter aulas de música para aprender a tocar um instrumento; para conhecer mais sobre a música, porque a música faz bem para as pessoas. Um estudante se sobressaiu com sua resposta, dizendo que gostaria de continuar a ter aula de música, com a intenção de apreender para depois ensinar para os outros.

Ao analisarmos, primeiramente, as respostas dos estudantes da Escola 1 notamos que eles responderam de forma positiva, mas sem justificativas. Isso nos leva a concluir que não são estudantes exigentes e que as atividades que estão sendo desenvolvidas em sala estão sendo suficientes para satisfazê-los. Corrobora com essa dedução, o fato de ainda estarem em uma fase na qual não questionam muito e se adaptam com mais facilidade ao que lhes é proposto. Ao analisarmos uma resposta de um estudante da Escola 1, afirmando que “gostaria de estudar música”, mas em uma escola específica de música, observamos se tratar de um estudante que, mesmo sendo criança, tem uma visão consciente da realidade de sua escola.

Os estudantes da Escola 2 também responderam afirmativamente, mas justificaram suas respostas, talvez por serem adolescentes e, conseqüentemente, possuírem mais maturidade do que as crianças. Ao justificarem suas respostas afirmativas, tais justificativas se relacionavam muito com a vontade de saberem tocar, sendo exclusivamente este o objetivo para a continuidade de seus estudos musicais, demonstrando pouca consciência a respeito da realidade das aulas de música nas escolas. Ao identificarmos que a maioria dos estudantes adolescentes visam aprender a tocar um instrumento, percebemos a necessidade de

inserir dentro da própria escola possíveis alternativas para atendê-los, não se limitando apenas ao ensino musical especificamente voltado para a sala de aula, sendo que o mesmo não tem como objetivo o aprendizado específico de um instrumento musical.

Na quinta questão, questionamos se houve diferença entre as aulas de música anteriores com as aulas que tiveram no semestre em que foi aplicada a proposta.

Todos os estudantes da Escola 1 responderam que sim e justificaram a afirmação relacionando ao fato de que, nas aulas anteriores, a escola tinha um projeto de Coral, mas as aulas não eram boas e o (a) professor (a) de música não era bom. Outros disseram que nas aulas anteriores eles não aprenderam muita coisa e que nas aulas em que foi aplicada a proposta eles conseguiram aprender mais sobre música. Disseram, ainda, que o (a) professor (a) antigo não ensinava nada e, conseqüentemente, eles não aprendiam nada. Eles avaliaram que, com o (a) professor (a) 1 as aulas ficaram ótimas, também pelo fato de serem dadas no auditório. Um estudante respondeu que não tinha como escrever nada, pois foi a primeira vez que teve aula de música e outro estudante respondeu que não tinha como comparar, porque não se lembrava das aulas anteriores.

Na escola 2 houve respostas indiferentes ao responder que nada mudou e que as aulas continuaram da mesma forma, não notando nenhuma diferença (15% dos estudantes) Nas respostas dadas pelos estudantes que afirmaram ter notado diferenças positivas nas aulas em que foi aplicada a proposta (85% dos estudantes), eles se referiram ao fato de que as aulas foram melhores, sem justificar o motivo. Disseram que foram mais divertidas e mais produtivas, proporcionando um melhor aprendizado sobre a música. Eles consideraram que evoluíram musicalmente, pois, segundo afirmaram, nas aulas anteriores só escutavam música e não produziam nada. Nas aulas de aplicação da Sequência Didática, eles disseram que aprenderam a improvisar e tocar, que entenderam que existem vários estilos musicais, que aprenderam música de épocas mais antigas, aprenderam a diferença entre Canção e Música Instrumental, enfim, que estas aulas lhes possibilitaram ficar mais livres. Apenas um estudante respondeu que preferiu estas aulas por ter conhecido a Música Absoluta, pois nunca havia escutado falar desta Modalidade musical. A resposta que, foi contra a proposta aplicada em sala, dando preferência às aulas anteriores foi relacionada ao motivo de que nas aulas anteriores, ele vivenciou atividades mais interessantes e que, nas aulas recentes, teve que fazer muita pesquisa.

Nesta análise concluímos que todos os alunos da escola 1 e a maioria dos estudantes da escola 2, consideraram que as propostas aplicadas proporcionaram um processo de aprendizagem musical mais criativo, mesmo com os percalços no desenvolvimento. Ao

afirmarem que as aulas recentes foram melhores, deixaram claro que, apesar de necessitarem de adequações, as propostas foram bem aceitas.

Na sexta questão, procuramos saber de qual aula os estudantes mais gostaram e por qual motivo. As respostas dos estudantes da Escola 1 foram muito parecidas, ao mencionarem que a aula que mais gostaram foi a aula que ensaiaram no auditório ou em sala de aula, o dia que aprenderam sobre a vida do compositor, o dia que se apresentaram no auditório. Vários estudantes consideraram a melhor aula aquela em que foram ao laboratório de informática, justificando que era muito bom poder ter acesso aos computadores.

Os estudantes da Escola 2 deram respostas muito diferenciadas quanto a aula que mais gostaram. Disseram que foi a aula que possibilitou que eles descobrissem a diferença entre Canção e Música Instrumental, que desenharam ao escutar música pelo motivo de ter sido agradável, que improvisaram com o corpo, que produziram, que aprenderam os elementos básicos da música, pois não os conheciam. Dois alunos responderam que gostaram de todas as aulas, justificando que adoraram o (a) professor (a).

Ao analisar as respostas dos estudantes da escola 1 e 2, notamos semelhanças ao fazerem suas escolhas, pois as aulas mais votadas foram aquelas nas quais os alunos estavam produzindo. Esse é um indicador de que não é possível ensinar música sem produção, o que ainda acontece em muitas escolas, nas quais são feitas cópias e, somente, repasse teórico de conteúdo. Também notamos que os conteúdos e a metodologia aplicada, influenciaram em suas escolhas.

Concluimos que os estudantes da escola 1 demonstraram que gostaram de se movimentar e mudarem de ambiente durante o processo, ou seja, a quebra da rotina favoreceu os mesmos. Ao mencionarmos esta questão de mudanças de ambientes e tipos de atividades a associamos à Abordagem Metodológica que a Matriz Curricular de Música propõe que é: Produzir, Contextualizar e Compreender Criticamente. Diante disso, podemos concluir que o (a) professor (a) 1, tentou associar em sua proposta a Abordagem Metodológica que a Matriz Curricular defende.

Na sétima questão perguntamos sobre o que aprenderam nas aulas de música.

Na escola 1 as respostas foram voltadas ao aprendizado do instrumento, do canto, a tudo que envolve a música e a diferença entre os sons. Muitos responderam que aprenderam sobre a vida do compositor Heitor Villa-Lobos e suas obras infantis, afirmando ter sido muito bom e que aprenderam os elementos básicos da música por meio das músicas do compositor.

Os estudantes da escola 2 responderam que aprenderam a improvisar; entender os Conceitos da música; conhecer os artistas de épocas diferentes; saber tudo relacionado à

música, como a existência de sons diferentes, a existência de vários timbres e as famílias dos instrumentos de uma orquestra.

Ressaltamos as respostas de três estudantes: um deles escreveu que as aulas fizeram com que ele aprendesse somente música; outro respondeu que não se lembrava de nada, apenas que o (a) professor (a) falou sobre o Jazz e o último respondeu que em aula de música não se aprende e, sim, se sente, pois a música vem do fundo da alma.

Analizamos as respostas dos estudantes da Escola 1 e 2 com muita atenção, pois esta questão nos permite perceber, de forma clara, se as Sequências Didáticas foram proveitosas. Concluímos que sim, pois em todas as respostas foram citados os conteúdos desenvolvidos em sala. Isso demonstra que conseguiram assimilar o conteúdo inserido nas Sequências Didáticas.

### **3.5.3 Entrevistas realizadas com os (as) professores (as)**

Foram feitas entrevistas semiestruturadas com os (as) professores (as) que aplicaram as Sequências Didáticas em um dia específico, visando não comprometer o andamento da proposta pedagógica. A entrevista (vide anexo 2) foi estruturada em Temas e Sub-temas conforme a descrição abaixo.

No Tema 1 abordamos com os (as) professores (as) a aplicação da Sequência Didática dentro do contexto da escola que foi observada. Quanto ao primeiro Sub-tema, perguntamos sobre a receptividade na comunidade escolar. O (a) professor (a) 1 respondeu que a escola recebeu de forma positiva a proposta, afirmando que *“a comunidade escolar recebeu a proposta de trabalhar com a Sequência Didática bem, pois a consideraram como um projeto inclusivo e educativo proporcionando vantagens aos alunos”*. O (a) professor (a) 2 respondeu que houve indiferença em relação a proposta, pois a escola não se manifestou em nenhum sentido.

No segundo Sub-tema, em que foi abordado se houve intervenção por parte dos gestores, os (as) professores (as) 1 e 2 responderam que tiveram apoio e que não existiu nenhum tipo de intervenção por parte dos gestores na aplicação da proposta. O (a) professor (a) 2 ressaltou que a equipe gestora teve uma postura indiferente.

No terceiro Sub-tema, em que foi questionada a situação do ensino musical na escola, o (a) professor (a) 1 respondeu que possui um olhar bastante satisfatório e ressaltou que a Escola 1 possui dois (duas) professores (as) de música, sendo um para cada turno. O (a)

professor (a) 2 respondeu que *“o ensino musical na escola acontece como em todas as escolas de ensino público: com falta de materiais como: instrumentos musicais, sala apropriada entre vários outros, e principalmente com apenas uma professora de música para ensinar cerca de 40 alunos por turma, o que torna o ofício de professor quase uma verdadeira maratona ou uma utopia. Isto eu digo pois preocupo e tenho intenção de proporcionar um bom ensino musical”*.

No quarto Sub-tema refere-se à compatibilidade da Matriz Curricular e a escola com a proposta sugerida pela Sequência Didática. O (a) professor (a) 1 respondeu que: *“a compatibilidade existe pois ambos professores de música da escola fizeram o Curso de Reorientação Curricular pelo Ciranda da Arte, não colocando nenhum empecilho para que não fizessemos o curso, muito pelo contrário, fizeram questão. Mas, gostaria de dizer que em relação a proposta vi que teve a necessidade de adequar muita coisa no momento que colocamos na prática o que escrevemos”*. O (a) professor (a) 2 respondeu, também, que existia essa compatibilidade, mas que a escola necessitava de uma melhor infraestrutura para que a aplicação da Sequência Didática fosse concluída com êxito.

No quinto Sub-tema abordamos a questão das atividades extracurriculares existentes na escola. O (a) professor (a) 1 respondeu que raramente acontece alguma atividade neste sentido. O (a) professor (a) 2 respondeu que essas atividades acontecem em sua escola, mas que não tem muito conhecimento a respeito.

No sexto Sub-tema, perguntamos sobre a infraestrutura da escola e tanto o (a) professor (a) 1 como o (a) professor (a) 2 justificaram suas respostas da mesma forma, esclarecendo que é muito precária a situação das escolas, não existindo nenhuma infraestrutura.

Ao analisarmos as respostas do (a) professor (a) 1 ficou claro que ele teve total apoio da escola em que aplicou a proposta, trabalhando em uma escola que valoriza o ensino de música e acredita na proposta que a Matriz Curricular de música propõe. Portanto, não teve nenhum tipo de intervenção por parte dos gestores e desfrutou de total liberdade de ação, considerando que o único problema foi a falta de recursos materiais e falta de um local adequado para a aplicação da proposta. Tudo isso evidencia que o (a) professor (a) 1 teve oportunidade de concluir sua proposta com êxito. O (a) professor 2 (a) não teve o mesmo apoio, pois a escola se mostrou indiferente quanto à proposta da Matriz Curricular de música. Essa mesma postura se mantinha quanto ao ensino de música, valorizando-o apenas quando era necessária uma apresentação musical. No entanto, a equipe gestora não se manifestou de forma negativa quanto à aplicação da proposta. Com base nestas informações, podemos

considerar que a aplicação das propostas tanto do (a) professor (a) 1 como do (a) professor (a) 2 sofreram adaptações pelo fato de que as instituições não estavam totalmente preparadas para o ensino de música.

No Tema 2 nos preocupamos com a formação musical do (a) professor (a). Em relação ao primeiro Sub-tema, abordamos qual era sua formação e como era sua experiência como professor (a). O (a) professor (a) 1 respondeu que possui Licenciatura em Educação Artística com habilitação em música, tinha especialização em Educação Musical e sua experiência como professor (a) de música era de 7 anos. No entanto, explicou que, como professor (a) em escolas públicas, estava iniciando sua prática agora. O (a) professor (a) 2 respondeu que considerava boa a sua formação, *“pois tenho dois cursos superiores na área de música, faço cursos e trabalho na área de música há vários anos, como professora particular de instrumento piano ...em uma instituição vinculada a prefeitura de Goiânia, e em relação a minha experiência profissional na Escola Estadual que estou lecionando, ela conta apenas com quase um ano de experiência”*.

Por meio do segundo Sub-tema buscamos saber a quanto tempo o (a) professor (a) trabalha na escola na qual foi feita a pesquisa de campo. Tanto o (a) professor (a) 1, como o (a) professor (a) 2, tinha apenas um ano de experiência com turmas de sala de aula regular.

Em relação ao terceiro Sub-tema, perguntamos se ao aplicar a Sequência Didática houve contribuições para sua formação e quais foram. O (a) professor (a) 1 relatou que *“a contribuição da Sequência Didática para minha formação foi o conhecimento e consciência da implementação da Matriz Curricular que pode servir como um guia, dando possibilidade de como agir em sala de aula”*. O (a) professor (a) 2 considerou um grande aprendizado para sua formação, pois, não tendo experiência em escolas, se orientou por meio da Sequência Didática tendo a oportunidade de tratar de vários assuntos entrelaçados com os conteúdos de música.

Um fator importante a considerar nas respostas relacionadas às suas formações musicais foi o fato de que o (a) professor (a) 1 afirmou que não tinha muita experiência em escolas públicas, mas que já tinha experiência no ensino de música em turmas, ainda que não tenha especificado se esta experiência ocorreu em escolas particulares. Nesse sentido, tinha uma vantagem em relação ao (a) professor (a) 2, pois seus estudos foram centralizados na área de educação musical, facilitando a aplicação da proposta. O (a) professor (a) 2 não tinha nenhuma experiência no ensino musical escolar, muito menos em escolas públicas, mas, ainda assim concluiu sua proposta.

Ao analisarmos as contribuições que a Sequência Didática trouxe ao (a) professor (a) 1, de acordo com suas respostas, notamos que elas se fizeram sentir no entendimento da Matriz Curricular de Música e na questão metodológica de sua prática, pois, ao ter um planejamento sequenciado, o (a) professor (a) percebeu que ficou mais fácil o desenvolvimento de sua prática. O (a) professor (a) 2 se manifestou de forma mais entusiasmada, ressaltando que houve uma grande contribuição para sua formação. Ao associarmos as respostas dos dois (duas) professores (as), consideramos que o (a) professor (a) 2 demonstrou mais afinidade com a Matriz Curricular de Música e com a forma de aplicá-la, mesmo não tendo a mesma experiência que o (a) professor (a) 1 já tinha. O (a) professor (a) 1 demonstrou que teve afinidade apenas na forma de aplicá-la, não demonstrando tanta afinidade com a Matriz Curricular de Música.

No Tema 3 procuramos saber quais eram as características da turma na qual foi aplicada a Sequência Didática. No primeiro Sub-tema procuramos saber se foi possível ao (a) professor (a) fazer uma pré-avaliação da turma, ou não. O (a) professor (a) I respondeu que teve problemas em relação à turma escolhida e sugerida pela escola, necessitando de mudar de turma para concluir a proposta. Esclareceu que não teve como pré-avaliar e nem a possibilidade de escolha da turma. Ressalta que a turma com a qual começou todo o processo era uma turma disciplinada, empenhada e, o mais importante, eram crianças e não adolescentes. O (a) professor (a) 2 relatou que teve como fazer uma escolha e uma pré-avaliação da turma na qual aplicaria a proposta, escolhendo uma turma menor, com estudantes receptivos, disciplinados e atenciosos, ressaltando que teve muita sorte em encontrar esta turma.

Em relação ao segundo Sub-tema, perguntamos como eles avaliariam a turma após a aplicação da proposta. O (a) professor (a) 1 respondeu que foi bastante positivo o trabalho e observou que os estudantes assimilaram o conteúdo, enfatizando que a turma já era boa e continuou assim, alterando apenas o conhecimento musical adquirido. O (a) professor (a) 2 respondeu que *“após a aplicação da Sequência Didática notei um bom nível de satisfação dos alunos nas aulas, onde buscaram sempre participar das atividades propostas, durante a sequência e depois, mas que estes alunos sempre foram interessados e participativos, mesmo antes de trabalhar com eles a Sequência Didática”*.

Ao analisar este item, ressaltamos a resposta dada pelo (a) professor (a) 1, que afirmou não ter podido fazer uma pré-avaliação da turma antes de iniciar sua proposta. Talvez isso tenha contribuído para que o desenvolvimento da mesma fosse interrompido, tendo sido necessário adaptá-la a outra turma. Nessa segunda turma, mesmo havendo problemas,

conseguiu concluir a proposta, considerando que, após sua aplicação, percebeu que o que mudou foi apenas o conteúdo musical adquirido. Consideramos que o (a) professor (a) 1 não ponderou que a proposta tenha sido benéfica à turma e sim o desenvolvimento dos conteúdos. O (a) professor (a) 2 teve como escolher uma turma menor e mais tranquila, podendo desenvolver seu trabalho de forma mais produtiva, o que resultou em uma maior facilidade na aplicação da proposta. A experiência com a aplicação da Sequência Didática, no entanto, foi indiferente com relação às características da turma, segundo a avaliação que o (a) professor (a) fez após a aplicação da proposta. Isso nos leva a concluir que a proposta contribuiu para o crescimento e enriquecimento musical dos estudantes, mas não chegou a causar mudanças nas turmas, não sendo este o objetivo principal da realização dessas atividades.

No Tema 4 tratamos das concepções pedagógicas. No primeiro Sub-tema procuramos fazer com que o (a) professor (a) refletisse sobre a atuação do (a) professor (a) de música. O (a) professor (a) 1 respondeu que a atuação dos (as) professores (as) de música, em geral, poderia ser melhor, mas, infelizmente, os escassos recursos disponíveis os impossibilitam de fazer um trabalho mais refinado. O (a) professor (a) 2 respondeu que atuação do (a) professor (a) de música na escola é bem mais complicada do que a atuação dos (as) professores (as) de outras matérias, dos professores das escolas particulares e das escolas específicas de música, devido à aceitação no meio escolar.

No segundo Sub-tema, achamos necessário perguntar sobre a importância do ensino de música nas escolas, na ótica dos professores da rede pública. O (a) professor (a) 1 respondeu que *“a música é importante na escola, pois possui o poder de conquista, facilidade na compreensão dos conteúdos, no aprendizado e é um grande meio de socialização”*. O (a) professor (a) 2 argumentou que o ensino de música ainda é pouco valorizado, sendo este imprescindível aos estudantes que temos em sala: carentes de sonhos, de perspectivas, de emoções e sentimentos. Ressalta que o ensino de música nas escolas é, além de importante, totalmente necessário.

Em relação ao terceiro Sub-tema procuramos saber quais metas e objetivos, possui o professor de música. O (a) professor (a) 1 respondeu que seus objetivos seriam alcançar mais atenção, concentração, e absorção de conhecimento por parte dos estudantes e que sua meta seria fazer com que existisse, cada dia mais, um número maior de estudantes envolvidos com a música. O (a) professor (a) 2 respondeu que tem como meta e objetivo principal trabalhar com o emocional, com a sensibilidade, a criatividade e a concentração dos estudantes.

O quarto Sub-tema é muito importante para nossa pesquisa, pois nele pedimos que o (a) professor (a) comparasse seus planejamentos antigos com a Sequência Didática elaborada. O (a) professor (a) 1 argumentou que o planejamento tradicional é falho, pois não possui atividades sequenciadas, coerentes e, geralmente, os professores fazem seus planejamentos fragmentados. No entanto, na Sequência Didática existe uma ordem, um encadeamento a seguir e isso facilita a prática docente. O (a) professor (a) 2 respondeu que a *“Sequência Didática teve como mérito proporcionar um conhecimento musical amplo, e ao mesmo tempo trabalhar com conteúdos técnicos, como por exemplo os parâmetros do som, ou seja, torna-se uma boa opção quanto às formas de trabalhar a música nas escolas.”*

O quinto Sub-tema sugere uma reflexão sobre todo o processo inerente à aplicação das Sequências Didáticas, relacionando questões musicais, metodológicas e pedagógicas. O (a) professor (a) 1 respondeu apenas que a metodologia deve ser lúdica. O (a) professor (a) 2 respondeu que já havia respondido esta pergunta na quarta questão.

No sexto Sub-tema nos propusemos saber dos (as) professores (as) se as expectativas em relação à proposta foram alcançadas. O (a) professor (a) 1 respondeu que sim e que se relacionavam ao aprendizado sobre o compositor Heitor Villa-Lobos, à preparação vocal utilizada, atenção, envolvimento e socialização. O (a) professor (a) 2 respondeu que as expectativas vão além de poder trabalhar conteúdos específicos e amplos, devido a preocupação e situação do ensino de música nas escolas. Concluindo o (a) professor (a) 2 não respondeu se a proposta superou suas expectativas, demonstrando existir outras expectativas mais importantes atualmente, ou seja, refletir sobre o ensino de música nas escolas.

Ao analisar as concepções pedagógicas do (a) professor (a) 1, as consideramos bastante otimistas em todos os aspectos abordados. O que ressaltamos, foram suas respostas em relação às Sequências Didáticas, demonstrando acreditar nas suas contribuições. Essa sua postura nos surpreendeu, pois, anteriormente, não nos transmitiu essa credibilidade. Isso nos leva a crer que o (a) professor (a) 1 talvez não tenha compreendido totalmente o que vinha a ser a proposta, mas admitiu que ela favoreceu muito seu trabalho, conseguindo alcançar seus objetivos. O (a) professor (a) 2, entretanto, não teve uma postura tão otimista quanto a todos os aspectos relacionados à aplicação da Sequência Didática, mas admitiu que acredita na proposta e que suas expectativas vão ao encontro do uso da Sequência Didática em sua trajetória docente.

### 3.5.4 Análise global dos dados

Tendo analisado os dados com base em cada instrumento utilizado para a coleta dos mesmos, procedemos a uma análise global, visando elaborar, posteriormente, nossas considerações finais. Em relação ao desenvolvimento de todo o processo, ficou explícita a presença de entraves à sua realização, tais como: falta de apoio da instituição; falta de recursos materiais e de uma infraestrutura adequada; falta de experiência por parte dos (as) professores (as); necessidade de adaptações diante da realidade escolar, o que nos conduz a uma consciência acerca da necessidade de um aprimoramento das questões metodológicas e das noções de tempo e conteúdo das atividades. Considerando que os (as) professores (as) participantes desta pesquisa, estavam lidando com o ‘novo’ e, conseqüentemente, com o ‘inesperado’, essa ‘primeira experiência’ com a proposta pode ser considerada satisfatória, uma vez que, ao concluí-la, proporcionou aos estudantes consciência, consideração e aprendizado a respeito da diversidade de manifestações musicais existentes. Percebemos, também, que os (as) professores (as) - ainda que não tenham internalizado ou assimilado integralmente todos os aspectos da proposta - demonstraram que a mesma pode vir a ser um instrumento didático que facilitará suas próximas ações pedagógicas.

Em virtude do que foi mencionado, enfatizamos as respostas dos estudantes em relação às suas expectativas quanto ao ensino de música após o desenvolvimento da proposta. Eles manifestaram-se de forma positiva quanto ao que aprenderem nas aulas de música, porém, demonstraram ter criado outras expectativas, cuja concretização não é possível na realidade escolar que vivenciam atualmente.

Indo mais adiante, consideramos, também, que a implementação das Sequências Didáticas possibilitou um processo de educação musical diferenciado, pois, nas respostas dos estudantes em relação aos conhecimentos musicais adquiridos, relacionando-os com suas expectativas, observamos que eles relataram que esse processo ocorreu de forma satisfatória. Ou seja, o conhecimento musical foi construído de forma prazerosa, por meio de uma metodologia criativa, o que nos possibilita concluir que a proposta cumpriu um de seus papéis, que era o de levar ao estudante um ensino musical contextualizado, produzido e compreendido criticamente.

Com relação às impressões que os estudantes tiveram do processo, também percebemos que foram cabíveis, pois demonstraram que apreciam o ensino de música e que, após a conclusão das Sequências Didáticas, gostariam de continuar tendo aulas de música. Eles disseram que aprender música nesse processo ‘novo’ os deixou de alguma forma,

realizados. No entanto, sugeriram que isso poderia ter acontecido de forma mais gratificante se as escolas apresentassem melhores condições para um ensino mais adequado, possibilitando que eles se tornassem estudantes mais interessados, inovadores e reflexivos.

Uma questão que nos preocupou foi a relação da escola com o processo, revelando que havia insegurança quanto à credibilidade da proposta ou que não queriam enfrentar o desafio de experimentar uma nova estratégia pedagógica. Devemos considerar que este desafio seria mais bem aceito e apropriado se outras questões relevantes não tivessem influenciado todo o processo em questão, tais como: a complexa realidade escolar, a falta de profissionais da área, falta de infraestrutura, falta de organização no que se refere à demanda dos estudantes e falta de valorização da disciplina música, enquanto área de conhecimento.

Concluimos esta parte ressaltando que, ao analisar e relacionar os dados percebemos que o desenvolvimento das Sequências Didáticas trouxe contribuições de caráter social, cultural e musical para os estudantes. No entanto, percebemos, também, que esse é um procedimento a ser aperfeiçoado, pois, como todo processo, ele se desenvolve de forma gradual e sistemática, fazendo com que, durante a trajetória, o educador musical se familiarize com sua realidade escolar e com a proposta curricular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrevemos, na primeira parte deste trabalho, o contexto teórico, estrutural e metodológico da Matriz Curricular de Música de Goiás, publicada em 2009, assim como o processo de elaboração de Sequências Didáticas, num primeiro momento, realizado pela equipe de Reorientação Curricular em Música do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte e, posteriormente, por alguns professores da rede pública. No entanto, nossa coleta de dados limitou-se ao desenvolvimento e aplicação de três dessas Sequências Didáticas, elaboradas por dois (duas) professores (as) que participaram do Curso de Reorientação Curricular oferecido pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, pelas razões já citadas anteriormente. Portanto, a análise e a interpretação dos dados nos dão algumas evidências sobre esse processo e seus resultados, mas, de forma alguma, podemos considerá-las como uma análise conclusiva.

Algumas questões nos incomodaram e nos estimularam a realizar esta pesquisa, conforme citamos na introdução deste trabalho. Na medida em que realizávamos cada parte deste trabalho, fomos encontrando as respostas. Algumas questões se relacionavam ao contexto mais amplo da Matriz Curricular, tais como as concepções de identidade e conhecimento. Conforme já dissemos, na ilustração gráfica da Matriz Curricular de Música, o núcleo da proposta é ocupado pelos sujeitos, ou seja, professores e estudantes. Podemos dizer, portanto, que os estudantes são considerados como foco principal do processo pedagógico. Diante disso, surge a necessidade de verificar se – por meio do processo desencadeado pelas Sequências Didáticas - este sujeito teve como refletir e se conscientizar sobre sua identidade cultural e musical. Os autores da Matriz Curricular de Música deixam claro que sua intenção é de que

os sujeitos se envolvam no processo de ensino aprendizagem buscando uma prática dialógica, pertinente aos diferentes contextos em que transitam. Nesta perspectiva, partimos de questões relacionadas ao som e à música, com suas múltiplas possibilidades educativas, narrativas e estéticas, convidando os professores a pensarem suas ações pedagógicas de modo a promoverem a interação dos estudantes com diversas sonoridades presentes em seus cotidianos. (GOIÁS, 2009, p. 53).

Pudemos observar que a interação dos estudantes com diferentes sonoridades ocorreu a partir das Modalidades escolhidas pelos professores, que abordavam o folclore brasileiro e a Música Instrumental. Ou seja, não privilegiavam os sons mais próximos do

cotidiano desses estudantes, as ‘paisagens sonoras’ próprias da realidade dos mesmos, mas outras sonoridades que constituem o universo sonoro-musical. Dessa forma, podemos considerar que, se houve uma falha quanto a uma maior proximidade do cotidiano do aluno, houve uma ampliação quanto a novas sonoridades. Essa expansão foi feita de forma contextualizada, estimulando sempre a participação do estudante e proporcionando-lhe uma reflexão que contribuiu culturalmente em sua formação. Podemos dizer que houve coerência com a proposta da Matriz Curricular quando seus autores dizem que

Propomos ações que dialoguem com o cotidiano e com a vida dos sujeitos, estimulando-os a criar significados de forma contextualizada; ações que relacionem as produções musicais às suas respectivas culturas, épocas e estilos, e, na perspectiva de ampliar o repertório sonoro-musical dos estudantes, busquem referências em diversas culturas, sem valorizar uma em detrimento da outra. (GOIÁS, 2009, p. 54)

Não podemos dizer, entretanto, que nas Sequências Didáticas elaboradas e aplicadas pelos (as) professores (as) houve uma total sintonia com as características multiculturalistas de um currículo baseado numa concepção pós-crítica. Notamos, desde a fase de elaboração das mesmas, que os (as) professores (as), ao se depararem com essas diretrizes multiculturalistas da matriz tiveram dificuldades na aceitação e entendimento das mesmas. Não há, nessas Sequências Didáticas, a ênfase em “artefatos e manifestações culturais de grupos e segmentos sociais minoritários” (GOIÁS, 2009, p.33), conforme recomendam os autores das Matrizes Curriculares de Artes. Portanto, apesar de que os (as) professores (as) tenham considerado que compreenderam os pressupostos da Matriz Curricular de Música, não descartaram a necessidade de aperfeiçoarem e internalizarem melhor a concepção teórica que a caracteriza.

Quanto à Abordagem Metodológica sugerida pelos autores da matriz, observamos que houve a intenção por parte dos (as) professores (as), sobretudo do (a) professor (a) 1, de equilibrar suas atividades quanto aos aspectos de Produção, Contextualização e, principalmente, Compreensão Crítica. Dessa forma, ele (a) preocupou-se em fazer com que o estudante se sentisse valorizado e participante do processo, podendo manifestar-se e participar das ações educativas, como um ser integrante de uma sociedade mais democrática. Essa realidade foi menos perceptível no processo pedagógico mediado pelo (a) professor (a) 2. Ainda assim, fugiu de uma postura típica daquele (a) professor (a) que sustenta uma

concepção de educação “bancária”, ou seja, ao desenvolver sua Sequência Didática não atuou de forma que se considerasse dono (a) do saber e fiel depositário (a) de conteúdos.

Tendo observado que houve, de fato, ênfase na participação dos alunos durante o desenvolvimento das Sequências Didáticas, pudemos perceber, também, que todo o processo foi elaborado tendo em vista o ambiente escolar, no qual foi desenvolvido. Houve a valorização da escola como espaço pedagógico e dos professores e estudantes como sujeitos fundamentais para o desenvolvimento de uma proposta educativa.

Quanto ao processo de elaboração das Sequências Didáticas pelos (as) professores (as) da rede, descrevemos, anteriormente, as dificuldades e incertezas vivenciadas por aqueles que participaram do Curso de Reorientação Curricular. Conforme dissemos, os critérios para a elaboração das Sequências foram apenas parcialmente contemplados. No entanto, após a aplicação das mesmas e a partir das observações e dos dados coletados, percebemos que os (as) professores (as) se mostraram estimulados a fazer uso das Sequências Didáticas em suas futuras propostas de trabalho. Isso nos leva a concluir que essa fase de elaboração das Sequências foi de suma importância, pois os (as) professores (as) tiveram que associar suas ideias e ideais relacionados ao ensino da música de forma que estes fossem concretizados em suas propostas com base em um contexto diferenciado. Essa tarefa foi considerada complexa, diante da falta de experiência em elaborar propostas seguindo as diretrizes de um currículo que parte de uma abordagem teórica pós-crítica. No entanto, esse desafio aparentemente, os incentivou a tornarem-se mais reflexivos, pesquisadores e inovadores.

No processo de desenvolvimento das Sequências Didáticas, percebemos que existiram entraves quanto à relação entre planejamento e prática. Um desses entraves relacionou-se à falta de experiência dos professores com aulas na rede pública, o que lhes trouxe dificuldades e provocou adequações durante o processo. No entanto, as atividades foram realizadas e o processo foi concluído de forma satisfatória. É importante ressaltar que não julgamos que o professor seja o único responsável pela forma como foi desenvolvido e concluído esse processo. Outras questões são importantes, como a interação entre proposta-professor-escola e a existência ou não de uma infraestrutura adequada. Nesse contexto, os (as) professores (as) souberam se adequar e seguir com suas propostas, conscientes de que, nas próximas experiências, estariam mais preparados para enfrentar os entraves que se colocam durante o processo.

Ao buscarmos respostas relacionadas ao objetivo de nossa pesquisa, que se referia às contribuições (sociais, culturais e musicais) advindas do desenvolvimento das

Sequências Didáticas, percebemos que tais contribuições ocorreram em maior ou menor proporção. Consideramos que na 1ª e na 2ª Sequência Didática houve maior estímulo à interação social, pelo incentivo dado ao respeito e cumplicidade em relação ao outro. No entanto, verificamos que poderia ter sido mais enfatizada esta questão, buscando levar o estudante a se posicionar como um membro ativo da escola, enfim, como um integrante da sociedade como um todo. Percebemos que os estudantes de faixa etária mais avançada destacaram as carências da escola quanto ao desenvolvimento de um processo mais completo de educação musical. No entanto, não foi estimulado um debate quanto às causas dessa carência, que poderia provocar, talvez, uma conscientização quanto às relações de poder envolvidas com a realidade da escola. Vemos a necessidade e a possibilidade de que os (as) professores (as) – com base nesta experiência - reflitam, aprimorem e ampliem essa questão em suas futuras propostas, que tanto enriquece e favorece o processo de ensino-aprendizagem e proporciona ao estudante a capacidade de construir sua própria identidade cultural-musical.

Quanto às contribuições culturais, já nos referimos às dificuldades apresentadas pelos (as) professores (as) quanto a uma visão multiculturalista de currículo. Percebemos, no entanto, que as três propostas trouxeram algum enriquecimento cultural. Esse enriquecimento ocorreu pelo trabalho feito pelos professores com a música de concerto brasileira, apresentando aos alunos o compositor Heitor Vila Lobos com suas peças infantis e sua trajetória de vida, salientando o fato de que ele percorreu o Brasil com a preocupação de valorizar o folclore brasileiro. Eles puderam conhecer, também, o conceito e as características da música absoluta, levando os estudantes a constatarem a existência da música instrumental com seus estilos característicos. Diante disso percebemos que esta contribuição cultural, talvez, tenha sido mais acentuada nas Sequências Didáticas 1 e 2, nas quais o (a) professor (a) teve a intenção de despertar nos estudantes uma maior consciência cultural. Acreditamos que em suas futuras propostas os professores deverão preocupar-se em elaborar atividades que contemplem manifestações culturais e musicais diversas, não se limitando apenas em trabalhar a realidade musical ocidental e brasileira, mas buscando valorizar o conteúdo cultural existente no universo sonoro dos estudantes.

Quanto às contribuições específicas para o processo de educação musical, percebemos que elas ocorreram por meio dos conceitos básicos da música associados às modalidades musicais trabalhadas, tais como os parâmetros do som, estruturação e arranjo e formas de registro. Consideramos, entretanto, que essas contribuições poderiam ter sido mais efetivas. Ao analisar os dados coletados, percebemos que os (as) professores (as) tiveram essa preocupação ao propor as atividades e que os alunos consideraram que cresceram quanto ao

conhecimento musical. No entanto, percebemos, em alguns momentos, certa superficialidade quanto aos conteúdos musicais. Percebemos que a terceira Sequência Didática foi a que mais contribuiu musicalmente, uma vez que a primeira e a segunda não nos pareceram assumir esse compromisso de forma mais intensa.

Consideramos que todos esses aspectos podem ser contemplados nas ações pedagógicas de forma simultânea, valorizando ainda mais o trabalho do professor e contribuindo eficazmente para o processo pedagógico. Mais uma vez, ressaltamos que os (as) professores (as) que participaram desta pesquisa se depararam com o novo e com o inusitado, portanto, apesar de que o processo de aprimoramento e de internalização dos pressupostos da Matriz Curricular de Música tenha ocorrido, ele só se efetivará a contento com experiências sistemáticas que ainda poderão ser realizadas. No entanto, o fato de que esse processo tenha sido iniciado representa um grande avanço na direção de uma compreensão e efetivação da música como área de conhecimento.

Observamos que os professores de música que atuam na rede pública precisam adotar uma postura mais confiante diante dos impasses que surgem em suas trajetórias. Acreditamos que a proposta triangular inserida nos PCN pode fortalecer esta trajetória pedagógica, por possibilitar uma reação ao tradicionalismo, ou seja, à educação bancária e levar a reavaliações e reestruturações do processo pedagógico diante das diretrizes referentes ao um ensino pós-crítico.

Podemos constatar que as diretrizes presentes na proposta curricular de Música do Estado de Goiás, não tem como objetivo resolver todos os entraves existentes no universo escolar e, especificamente, no processo de educação musical. São diretrizes, entretanto, que levam à reflexão e à mudança de postura por parte dos professores e que podem contribuir de forma contundente com a formação dos estudantes em vários aspectos.

Retornamos à citação feita no primeiro capítulo deste trabalho, na qual o os autores da Matriz Curricular de Música dizem que

A música nesta Matriz busca refletir questões de um ensino pós-moderno em Artes, defendendo a ideia de um currículo múltiplo, aberto, que possibilite diferentes formas de relacionar conceitos às Modalidades aqui sugeridas, por meio de procedimentos metodológicos que caracterizam a abordagem desta área. (GOIÁS, 2009, p. 53).

Portanto, diante dessa abertura e dessa multiplicidade de possibilidades pedagógicas, nossa pesquisa buscou contribuir, modestamente, para a compreensão dessa Matriz e para a

descrição de um dos aspectos relacionados à sua implementação, qual seja, a elaboração e a aplicação de Sequências Didáticas. Compreendemos que essa é apenas uma das etapas desse processo amplo que parte de ideais bem definidos e que, por meio de outras experiências didáticas e, talvez, de outras investigações, possa ser abordado e analisado em toda sua amplitude.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

ASSIS, Henrique Lima. **O Que Vocês Gostariam que um Currículo de Arte Contemplese?**: Experiências Vividas, a Reorientação Curricular do Estado de Goiás. Texto não publicado. Goiânia, 2011.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves Editora, 1982.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC-SEB, 1998.

BRESLER, Liora. **Metodologias qualitativas de investigação musical**. Revista Música, Psicologia e Educação, Porto, nº 2, p.5-30, 2000.

BRITO, Teca A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY Bernard. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Acessado em 19/12/2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/54472148/DOLZ-NOVERRAZ-SCHNEUWLY>

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, José Nunes. Normalização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, Nº10, Março de 2004.

FONTEARRADA, M. **De tramas e fios - um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005.

FREIRE, V.L.B. Música Globalização e Currículos. In: Curitiba. **Anais do VIII Encontro Anual da ABEM**. Curitiba: ABEM, 2000. 10-16 p.

GOIÁS. **Programa Curricular Mínimo de Educação Artística para o Ensino Fundamental** (1º ao 8º ano) . 3ª Ed. Goiânia, 1995.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Currículo em debate: Matrizes Curriculares**. Caderno 5. Goiânia: SEDUC, 2009a.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Currículo em debate: Sequências Didáticas – Convite à Ação**. Caderno 6.2. Goiânia: SEDUC, 2009b.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Currículo em debate: Sequências Didáticas – Convite à Ação**. Caderno 7.2. Goiânia: SEDUC, 2009c.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Currículo em debate: O direito à educação, o desafio da qualidade**. Caderno 1- Goiânia: SEDUC, 2009d.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Currículo em debate: Um diálogo com a rede – análise de dados relatados**. Cadernos 2- Goiânia: SEDUC, 2009e.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Currículo em debate: Currículo e práticas culturais – as áreas do conhecimento**. Caderno 3 – Goiânia: SEDUC, 2009f.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Currículo em debate: Relatos de práticas pedagógicas**. Caderno 4 – Goiânia: SEDUC, 2009g.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Currículo – Construção & Participação**. Goiânia: SEDUC, 2010.

GROVE. **Dicionário de Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

KLEBER, Magali. **Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 57-62, março, 2003.

\_\_\_\_\_. **Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de música**. 256 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNNE Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte, 1999.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MÁRSICO, Leda O. (org.). **O canto na escola de 1º grau**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1978.

MEDEIROS, Angélica Beatryz; ARROYO, Margarethe. Propostas Curriculares e Materiais de Apoio para Música nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. In: **Anais do XIX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Goiânia: 2010. 1999-2012 p.

OLIVEIRA, Alda. Currículos de Música para o Brasil 2000. In: **Anais do IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Belém: 2000. 5-18 p.

PENNA, Maura. **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das Propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Paraíba: Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Eliton P. R. **Computador, Multimídia e Softwares na Educação Musical**: uma análise microgenética do conhecimento musical na escola pública de Educação Básica. 156 f. Dissertação, (Mestrado em Música). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

REGO, Tereza Cristina (org.). **Currículo e Política Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Lucas dos Anjos; LANFERDINI, Priscilia A.F.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Dos Saberes para ensinar aos Saberes Didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconexão na revista nova escola. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Vol. 11, Nº2, Tubarão, maio/ago.2011

SAVIANI. Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura de vara, onze teses sobre a educação política. 41ª Ed. Revista - Campinas, S.P. 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHAFER; Murray. **O ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp,1991.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais. **Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª Séries**. Uberlândia, 2003.

VASQUEZ, Eliza Rebeca. **Reflexões sobre a reforma curricular de música no estado de Goiás**. Texto não publicado. Goiânia, 2008.

XAVIER, Maria Luisa M.; ZEEN, Maria Isabel H. Dallas. **Planejamento em Destaque**: Análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

**ANEXO 1****UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS**

O questionário e entrevista a seguir é parte da Pesquisa do Programa Mestrado em Música-Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, sobre o panorama da aplicação de Sequências Didáticas em escola da rede pública na região metropolitana. A pesquisadora, se compromete a não divulgar, de forma alguma, nomes ou informações pessoais sobre os/as participantes. Sua colaboração é muito importante, por isso pedimos que responda às seguintes questões:

**QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ESTUDANTES:**

Nome:

Idade:

Sexo:

Escola:

Ano:

1) Você considera as aulas de música, prazerosas? Por quê?

---

---

2) O que espera de uma aula de música?

---

---

3) O que é aprender música para você?

---

---

4) Gostaria de, no próximo ano, continuar a ter aula de música?

---

---

5) Qual diferença das aulas de músicas anteriores com as aulas que teve neste semestre? Se acha que teve diferença, explique quais foram.

---

---

6) Qual aula que mais te agradou? Por quê?

---

---

7) Você pode me dizer o que aprendeu nas aulas de música?

---

---

## ANEXO 2

### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: PROFESSORES

#### TEMA 1: APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTEXTO DA ESCOLA OBSERVADA

- 1.a) Receptividade na comunidade escolar ;
- 1.b) Intervenção de diretores e coordenadores na aplicação da Sequência Didática;
- 1.c) Situação do ensino musical na escola;
- 1.d) Compatibilidade da Matriz Curricular com a proposta sugerida pela Sequência Didática;
- 1.e) Atividades musicais extracurriculares existentes na escola;
- 1.f) Infraestrutura e recursos ( materiais e pedagógicos) para aplicação da Sequência Didática;

#### TEMA 2: FORMAÇÃO MUSICAL DO PROFESSOR

- 2.a) Formação musical e pedagógica do professor;
- 2.b) Experiência do professor na escola pesquisada;
- 2.c) Contribuições da Sequência Didática para sua formação;

#### TEMA 3: CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

- 3.a) Possibilidade de fazer ou não uma pré-avaliação da turma que seria desenvolvida a Sequência Didática. Comente sobre sua pré-avaliação.
- 3.b) Avaliação da turma que foi aplicada a Sequência Didática ( este item serve apenas para o professor que não teve possibilidade de avaliar antes de desenvolver a proposta. .
- 3.c))Avaliação da turma após o desenvolvimento da Sequência Didática;

#### TEMA 4: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS:

- 4.a) Reflexões sobre a atuação do professor de música ;
- 4.b) Importância do ensino de música nas escolas;
- 4.c) Objetivos e metas na visão do professor de música;
- 4.d) Comparação do processo de elaboração do Planejamento anterior usual e o da Sequência Didática;
- 4 e) Reflexões musicais, metodológicas e pedagógicas sobre a Sequência Didática;
4. f) Expectativas alcançadas por meio da aplicação da Sequência Didática;

## ANEXO 3



## FICHA DE ELABORAÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1. Tema: \_\_\_\_\_

2. Ano / 3. Eixo temático: \_\_\_\_\_

4. Número de aulas: 15

5. Modalidade(s): \_\_\_\_\_

6. Conceitos:

( ) Estruturação e arranjo      ( ) Formas de registro      ( ) Parâmetros do som

7. Recursos materiais: \_\_\_\_\_

8. Expectativas de aprendizagem: - Que os estudantes aprendam a:

\_\_\_\_\_

9. Apresentação – Texto introdutório da Sequência Didática:

- Apresentar a importância dos conteúdos a serem aprendidos, enfatizando sua relevância social e os eixos do currículo;
- Apresentar a síntese da sequência de atividades que será proposta;
- Explicitar as expectativas de aprendizagens.

10. Avaliação

- ( ) Provas Escritas;
- ( ) Autoavaliação;
- ( ) Diário de bordo;
- ( ) Portfólio;
- ( ) Ensaios;
- ( ) Mostras de Arte

Por que a escolha deste (s) instrumento (s) de avaliação (ões):

\_\_\_\_\_

11. Desenvolvimento:

- Atividade de levantamento prévio;
- Apresentação da proposta;
- Atividades de ampliação / Desenvolvimento dos conteúdos;
- Contextualização;
- Compreensão Crítica;
- Produções.
- Atividades de Sistematização.