

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES EM
AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

Linha de Pesquisa: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO

Gerardo Silveira Viana Júnior
Fortaleza, 30 de novembro de 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES EM
AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

Linha de Pesquisa: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Aires de Castro Filho

Gerardo Silveira Viana Júnior

Fortaleza, 30 de Novembro de 2010

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Doutor em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho da tese é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

Gerardo Silveira Viana Júnior
Autor

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Aires de Castro Filho
Presidente – Orientador
UFC

Profa. Dra. Ymiracy Nascimento de Souza Polak
Examinadora

Prof. Dr. Carlos Velasquez Rueda
Examinador
UNIFOR

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Examinador
UFC

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos
Examinador
UFC

Data da defesa: 15 de Dezembro de 2010

Agradecimentos

O destino sempre me presenteou com pessoas muito valiosas durante a minha vida, que sempre contribuíram de alguma forma para o meu crescimento como pessoa, como artista e como educador. Infelizmente, não serei capaz de retribuir a todas elas nessas poucas linhas, mas quero deixar aqui registrado o meu tributo àqueles que mais diretamente estiveram do meu lado, apoiando a elaboração deste trabalho.

Preciso agradecer em especial aos meus pais, **Vânia e Gerardo**, que me deram a vida e são exemplos de caráter, honestidade e respeito pelo ser humano. Minhas primeiras lições como educador aprendi com eles, que sempre me propiciaram uma vida feliz, digna e repleta de amor. Também preciso reconhecer o carinho de minha querida tia **Vera**, mulher forte, determinada e corajosa, que sempre me inundou de segurança nos momentos mais difíceis que tive de enfrentar. Sem ela teria sido quase impossível chegar até aqui, pois ela foi sempre uma forte incentivadora e apoiadora de meu percurso formativo, demonstrando sempre uma enorme crença na minha capacidade como pessoa sensível e pensante.

Na verdade, quase toda a minha família, algumas vezes sem perceber, contribuiu direta ou indiretamente para este momento de colheita. Entre esses familiares queridos, gostaria de destacar os primos da família Vitoriano: **Alber, Alda, Alba, Audeli, Auxiliadora, Albeti e Airtes**, que ajudaram desde cedo na construção do meu gosto estético-musical, me presenteando com discos de compositores maravilhosos como Milton Nascimento, Chico Buarque e Edu Lobo. Meu percurso como artista e músico não existiria sem a participação efetiva dessas pessoas tão especiais.

Além dos familiares, preciso também lembrar da inestimável contribuição de meus professores, de alguma forma eles sempre me ensinaram como ser o educador que busco me tornar hoje. Por isso, aqui agradeço a **Izaíra Silvino**, mulher que não pode ser definida apenas com palavras por ser a própria personificação da Música. Boa parte da minha busca em ser educador tem como meta alcançar o grau de entendimento, sensibilidade, maturidade, dedicação, respeito e generosidade que me fazem reconhecer Izaíra como minha mãe artística, com muito orgulho. Também meu orientador, professor **José Aires de Castro Filho**, que tem me acompanhado desde o mestrado nesse meu caminho de ser mais gente e que sempre trouxe contribuições inestimáveis para a qualidade dos trabalhos que desenvolvo. Esses dois seres humanos incríveis me provaram que é necessário uma grande devoção e crença nas pessoas para poder educar, e que isso jamais pode ser feito sem humildade e amor.

Não posso deixar de agradecer aos meus amigos queridos, companheiros de luta, de arte, de música e de professorado. Com eles renovo a cada dia minha esperança na Educação Musical, me fortaleço no desabafo, na dor e nas alegrias. Assim, agradeço ao querido amigo e professor **Elvis Matos**, cuja contribuição em minha vida e, em especial, neste trabalho, jamais poderá ser avaliada com justiça em poucas palavras. Saúdo o professor **Luiz Botelho Albuquerque**, que tem se dedicado ao fortalecimento do ensino de Música como campo de conhecimento no âmbito da UFC, sem o qual esse momento talvez não fosse possível. Expresso meu reconhecimento ao **Erwin Schrader**, companheiro cantante e regente de sonhos e de sons, desde 1991, ensinados a nós pela Izaíra.

Deixo aqui também registrado o meu agradecimento à professora **Ymiracy Polak** e ao professor **Carlos Velásquez**, que aceitaram compartilhar desse momento, contribuindo de forma inestimável para a qualidade científica deste estudo, a partir de uma leitura cautelosa e uma avaliação madura.

Por fim, preciso também dizer obrigado aos meus colegas, professores do curso de licenciatura em Música do ICA/UFC e aos estudantes, em especial à turma concludente do ano de 2010, sem a qual esse trabalho não seria realizado.

Cada um dos que foram aqui citados, implícita ou explicitamente, são presentes muito especiais que a vida me deu. Poder conviver com pessoas tão inefáveis é o que me fortalece em minha missão como educador, pois elas renovam em mim a crença que possuo na Humanidade.

Dedicatória

Dedico esse trabalho a todos os educadores que têm esperança e lutam para construir um mundo onde as pessoas respeitem suas diferenças e se irmanem através da Música.

Resumo

A realidade escolar brasileira demonstra uma carência de professores com formação adequada para o trabalho com Música em sala de aula. A lei 11.769/2008 ampliou essa demanda, tornando necessário estabelecer condições para a formação musical docente, garantindo o alcance dos objetivos da legislação. Nesse sentido, buscamos através deste estudo identificar a viabilidade do emprego da modalidade semipresencial, através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, nesse processo formativo. A pesquisa teve como sujeitos os estudantes do curso de Educação Musical da UFC, matriculados na disciplina de Harmonia 2 no semestre 2009.2. Adotou-se o modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988) como marco teórico para o planejamento das atividades, empregando o ambiente virtual SOCRATES, as quais envolveram o acesso a conteúdos disponibilizados sob a forma de aulas online e a utilização das ferramentas de interação do ambiente, a fim de viabilizar discussões acerca dos temas estudados. Assim, buscamos compreender como se desenvolveu o processo de aprendizagem musical dos sujeitos, bem como identificar os limites e as possibilidades que as ferramentas de interação do ambiente impuseram a esse processo. A análise dos dados revelou que, apesar das limitações das ferramentas de interação na representação da notação musical, os estudantes conseguiram atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos para a disciplina. Assim, observamos que o emprego da modalidade semipresencial se constitui em uma possibilidade efetiva para a formação musical de professores. Além disso, propomos a incorporação de alguns recursos ao AVA, de forma a aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem de Música na modalidade semipresencial.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Musical; Ensino semipresencial.

Abstract

The reality of Brazilian educational system demonstrates a lack of trained teachers to work with music in the classroom. The law 11.769/2008 expanded the demand, making it necessary to establish conditions for the musical training of teachers, ensuring the achievement of the objectives of the legislation. In this sense, we identify through this study the feasibility of using the blended mode, by Virtual Learning Environments - VLE, in this process of formation. The study had as subjects the students of Music Education from the UFC, attending the course of Harmony 2 in semester 2009.2. We adopted the model C(L)A(S)P, by Swanwick (1988), as a theoretical framework for planning activities, using the virtual environment SOCRATES, which involved access to content available in the form of online classes and usage of the environment interaction tools in order to facilitate discussions on the topics studied. Thus, we understand how it developed the process of musical learning of the subjects and identified the limits and possibilities that the environment interaction tools imposed on this process. Data analysis revealed that, despite the limitations of interaction tools in the representation of musical notation, students have achieved the learning objectives established for the discipline. We observed that the use of blended mode constitutes an effective possibility for the musical education of teachers. Furthermore, we propose the incorporation of some resources to VLE in order to improve the teaching and learning of music.

Keywords: Teacher Education, Music Education, Blended Mode.

Resumen

La realidad de la escuela brasileña demuestra la falta de maestros capacitados para trabajar con la música en el aula. La ley 11.769/2008 amplió la demanda, por lo que es necesario establecer condiciones para los maestros de formación musical, asegurando la consecución de los objetivos de la legislación. En este sentido, identificamos a través de este estudio de la viabilidad de utilizar el modo de mezcla a Distancia, con Entornos Virtuales de Aprendizaje - EVA, en el proceso de formación. El estudio tuvo como sujetos a los estudiantes de Educación Musical de la UFC, que han asistido al curso de Armonía 2 en 2.009,2. Se ha adoptado el modelo C(L)A(S)P, Swanwick (1988), como marco teórico para las actividades de planificación, utilizando el entorno virtual SOCRATES, que implicó el acceso a los contenidos disponibles en forma de clases en línea y el uso de herramientas de interacción con el fin de facilitar los debates sobre los temas estudiados. Por lo tanto, entendemos cómo se desarrolló el proceso de aprendizaje musical del tema y determinó los límites y posibilidades que las herramientas de interacción impone a este proceso. El análisis de datos reveló que, a pesar de las limitaciones de las herramientas de interacción en la representación de la notación musical, los estudiantes han logrado los objetivos de aprendizaje establecidos para la disciplina. Hemos observado que el uso de el mode de mezcla constituye una posibilidad efectiva para la educación musical de los maestros. Además, se propone la incorporación de algunos recursos para AVA con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la música en el modo de mezcla.

Palabras clave: La formación del profesorado, Educación Musical, Modo de Mezcla.

Sumário

Introdução	01
1. Referencial Teórico	09
1.1 Formação de Professores na modalidade Semipresencial	09
1.2 Educação Musical e Psicologia Cognitiva	18
1.3 Relações entre Tecnologia e Música	25
2. A Literatura sobre Educação Musical, Computadores e modalidade Semipresencial	31
3. Procedimentos Metodológicos	41
3.1 Paradigma Interpretativo	41
3.2 Desenvolvimento da Pesquisa	42
3.2.1 Estudo Piloto	42
3.2.2 Planejamento e Transposição Didática da Disciplina	44
3.2.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem	45
3.2.4 Implantação da Formação	51
3.2.4.1 Sujeitos da Pesquisa	51
3.2.4.2 Coleta de Dados	52
3.2.4.3 Avaliação da Aprendizagem e do Processo de Formação	56
3.3 Categorias de Análise de Dados	57
4. Discussão dos Resultados da Pesquisa	59
4.1 Aprendizagem Musical na Modalidade Semipresencial	59
4.2 Apreciação Musical na Modalidade Semipresencial	63
4.3 Composição Musical na Modalidade Semipresencial	72
4.4 Execução Musical na Modalidade Semipresencial	91
4.5 Especificidades da Modalidade Semipresencial no Ensino de Música	92
Considerações Finais	97
Bibliografia	105

Anexos	108
--------------	-----

Lista das Figuras

Figura 1: Tela Principal do Ambiente SÓCRATES.....	46
Figura 2: Exemplo de Interação na ferramenta FÓRUM do Ambiente SÓCRATES....	47
Figura 3: Tela de Composição de correio eletrônico através da ferramenta MENSAGEM do Ambiente SÓCRATES.....	48
Figura 4: Tela exemplificando comentários a trabalho publicado na ferramenta PORTFÓLIO do Ambiente SÓCRATES.....	48
Figura 5: Tela de edição de aulas na interação CURSOS do Ambiente SÓCRATES...	50
Figura 6: Ferramenta de ACOMPANHAMENTO na interação CURSOS do Ambiente SÓCRATES.....	50
Figura 7: Quantidade de respostas das atividades de composição que não se compatibilizam às normas da gramática da harmonia tonal tradicional, relativas à categoria “Condução de vozes”.....	74
Figura 8: Quantidade de respostas do estudante C que não se compatibilizam às normas da harmonia tonal relativas à categoria “Condução de Vozes”	75
Figura 9: Exemplo de resposta de exercício dada pelo estudante C	75
Figura 10: Respostas aos exercícios da aula “Empréstimo Modal” publicadas no portfólio pelo estudante C.....	76
Figura 11: Resposta dada pelo estudante C a uma das questões da segunda avaliação escrita de harmonia 2.....	77
Figura 12: Quantidade de respostas das atividades de composição que não se compatibilizam às normas da gramática da harmonia tonal tradicional, relativas à categoria “Utilização do vocabulário harmônico”.....	77
Figura 13: Quantidade de respostas das atividades de composição que não se compatibilizam às normas da gramática da harmonia tonal tradicional, observando-se as subcategorias “Montagem do Acorde” e “Progressão Adequada” relativas à categoria “Utilização do vocabulário harmônico”.....	78
Figura 14: Quantidade de respostas do estudante M. que não se compatibilizam às normas da harmonia tonal relativas à categoria “Utilização do Vocabulário Harmônico”.....	80

Figura15: Respostas ao exercício 4 da aula “Empréstimo Modal” publicadas no portfólio pelo estudante A.....	81
Figura 16: Resposta dada pelo estudante A a uma das questões da segunda avaliação escrita de harmonia 2.....	82
Figura 17: Trecho do arranjo de “A Banda”, de Chico Buarque, elaborado por grupo de quatro estudantes da disciplina.....	89
Figura 18: Trecho do arranjo de “Antes que seja tarde”, de Ivan Lins, elaborado por outro grupo de quatro estudantes da disciplina	89

Lista de Quadros

Quadro 1: Observações e críticas sobre os módulos do STR.....	34
---------------------------------------------------------------	----

Lista de Tabelas

Tabela 1: Média e desvio-padrão das notas escritas obtidas pelos estudantes que realizaram o curso presencialmente e semipresencialmente	60
Tabela 2: Notas das Provas Escritas obtidas pelos estudantes que cursaram a disciplina presencialmente.....	61
Tabela 3: Notas das Provas Escritas obtidas pelos estudantes que cursaram a disciplina semipresencialmente.....	61
Tabela 4: Quantidade de acessos e de mensagens enviadas aos fóruns pelos estudantes que realizaram a disciplina semipresencialmente.....	63
Tabela 5: Quantidade de Mensagens enviadas aos fóruns relativos a atividades de Apreciação Musical.....	68

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece, no seu artigo 26º, a obrigatoriedade do ensino das Artes no ensino básico com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. Esta determinação indica uma valorização da área de Artes e o reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento completo do ser humano.

No entanto, somente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), foi possível compreender qual a concepção de ensino de Arte que deveria nortear as práticas pedagógicas nas instituições de ensino em nosso país. Além de ratificar a importância do desenvolvimento da sensibilidade estética, os PCNs de Arte estabelecem a necessidade de que os estudantes possam entrar em contato com as técnicas, procedimentos e instrumentos específicos das diferentes linguagens artísticas, categorizadas como Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Além disso, os PCNs estabelecem que o contato com cada uma destas linguagens deve ser desenvolvido de forma a garantir um aprendizado aprofundado dos conteúdos da Arte, agregando a diversidade do repertório cultural das crianças e valorizando as produções locais, regionais e internacionais.

Com o intuito de garantir a qualidade do processo educativo dos estudantes na área de Artes, os PCNs apontam para a necessidade de um processo de formação de professores que possa viabilizar a consecução dos objetivos propostos. As instituições de ensino superior tem atuado no sentido de atender a essa demanda formativa a partir de dois grupos distintos de profissionais, o pedagogo e o artista-educador.

Segundo a LDB, os pedagogos podem exercer a docência no Ensino Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No que tange ao ensino de Artes, eles têm a responsabilidade de despertar o gosto e o prazer artístico de seus estudantes, uma vez que são os primeiros educadores com quem as crianças têm contato em suas vidas escolares. Assim, é essencial garantir a esses profissionais uma formação adequada a fim de viabilizar o trabalho de educação em Artes nos demais níveis de ensino. Essa formação possui normalmente caráter generalista, englobando as diversas linguagens da Arte, de tal forma permitir que os pedagogos possam explorá-las no desenvolvimento da sensibilidade das crianças.

Já o artista-educador deve possuir licenciatura em uma linguagem artística específica, de acordo com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares dos diversos

Cursos de Graduação em Artes. A atuação desses professores inicia-se a partir do Ensino Fundamental da sexta à nona série e está voltada para o aprofundamento do conhecimento de cada linguagem, no sentido de ampliar a sensibilidade e a expressividade dos estudantes, viabilizando a apropriação dos diversos códigos de comunicação artística.

Apesar dos avanços ocorridos com a promulgação da LDB, a qualidade da formação de grande parte dos pedagogos e artistas-educadores que atuam no sistema educacional brasileiro está bastante distante do ideal proposto nos PCNs. A maioria dos profissionais que trabalham com esta área são frutos de uma concepção de Educação Artística advinda da LDB de 1971, que considerava a Arte como mera atividade recreativa.

Como resultado de uma formação de professores baseada nesta concepção, o ensino das Artes deixa de contribuir para o desenvolvimento humano dos estudantes. O ensino volta-se para a aquisição de habilidades técnico-instrumentais, quando se trata da linguagem na qual o professor possuía mais domínio, enquanto as demais são abordadas de forma superficial, aproximando-se a ação docente de um paradigma de livre expressão que beira o *laisser-faire* (PENNA, 2008).

Por outro lado, a obrigatoriedade do ensino de Artes, a partir de 1996, gerou uma demanda súbita por profissionais de ensino nesta área que os sistemas públicos de Educação não foram capazes de atender adequadamente. Nos diversos estados brasileiros, as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais colocaram em prática soluções distintas com o intuito de cumprir o estabelecido em lei. Entre elas, incluem-se a manutenção do professor polivalente nas diversas linguagens artísticas em todos os níveis de ensino e a adaptação de professores de outras áreas, que passaram a assumir as disciplinas de Artes sem uma formação adequada.

No caso específico de Fortaleza, por exemplo, foram recentemente identificados, na Rede Pública Municipal, professores formados em áreas bastante diversas, tais como Geografia, História, Língua Portuguesa ou Matemática, que assumem as aulas de Arte-Educação a fim de complementarem suas cargas horárias de trabalho, numa tentativa dos gestores de suprir a insuficiência de docentes com formação específica em Artes pertencentes à rede pública de ensino municipal (COSTA, 2004).

No que tange especificamente à Educação Musical, a falta de uma formação adequada de professores tem promovido um ensino deficiente em grande parte das instituições de Ensino Fundamental e Médio de nosso país. Nestes espaços, as práticas

musicais são comumente encaradas como atividades meramente recreativas e socializantes pelos educadores e gestores, sendo quase sempre realizadas com o único intuito de animar as festividades escolares. Desta forma, a Escola tem oferecido uma Educação Musical superficial, que despreza o desenvolvimento da sensibilidade estética, não contemplando também o aprendizado dos métodos e técnicas de expressão musical e não reconhecendo a Música enquanto forma singular de discurso.

Assim, é possível observarmos uma elitização do acesso ao conhecimento musical sistematizado, pois uma formação nessa área não é encontrada na maioria das escolas públicas de ensino regular, restringindo o seu acesso àqueles que possuem condições financeiras para arcar com os estudos em instituições especializadas pagas.

Além disso, o acesso a essa formação é bastante tardio se comparado com a realidade de outros países, principalmente se analisada à luz de alguns estudos recentes em Educação Musical (SWANWICK, 1979; GORDON, 1997) que já se preocupam com o desenvolvimento da musicalidade das crianças desde os oito meses de idade. Apesar de que a construção da musicalidade da criança ocorre informalmente desde cedo, a partir das relações sociais estabelecidas dentro e fora do seio familiar, a falta de acesso a Educação Musical comumente faz com que o gosto estético, nessa fase da vida, fique refém de um repertório musical ditado pela indústria de massa, a partir dos grandes meios de comunicação.

A promulgação em 2008 da lei 11.769, que torna a Música conteúdo obrigatório do componente curricular Artes no ensino regular, instituindo um prazo de três anos para a sua implantação, aponta para a busca de uma maior democratização no acesso ao conhecimento musical. Por outro lado, cria uma demanda crescente de professores adequadamente habilitados que precisa ser atendida, seja a partir de novos profissionais provenientes dos cursos superiores de pedagogia e de licenciatura, seja mediante um processo de formação continuada do qual devem participar os professores que já atuam na área de Artes nas escolas públicas.

No Estado do Ceará, em 2010, existem apenas três cursos de formação musical em nível universitário. O mais antigo deles, ligado à Universidade Estadual do Ceará - UECE, já funciona desde a década de 1970, formando profissionais nas modalidades de bacharelado e licenciatura.

Até o ano de 1995, o curso de formação de professores de música da UECE funcionou como uma licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, associando-se dessa forma na concepção do professor polivalente em Artes preconizada

pela LDB de 1971. A partir de 1995, essa instituição criou um Curso de Bacharelado Geral em Música, deixando de formar professores que pudessem atuar na Educação Musical em nosso estado. Somente após a reestruturação do projeto político pedagógico do curso, realizada em 2002, assumiu-se uma postura de formação docente centrada especificamente na linguagem musical, tal como é orientado nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura em Música do Ministério da Educação.

Mais recentemente, a Universidade Federal do Ceará passou também a oferecer cursos de licenciatura em Educação Musical, a partir de 2005 em Fortaleza e em 2009 no Campus do Cariri. Dessa forma, a primeira turma de educadores musicais formados nessa instituição apenas se graduou em 2008. A partir de 2011, também terá início o curso de Licenciatura em Música no Campus da UFC em Sobral.

Assim, cerca de 30 (trinta) novos professores de Música foram formados pelas universidades cearenses em 2009. No entanto, apenas parte deles é absorvida pelas escolas de ensino regular, enquanto a grande maioria dedica-se à atividade de execução musical e/ou à docência em escolas especializadas. Dessa forma, reconhecemos a impossibilidade de formação em tempo hábil de novos professores com formação específica em Música em quantidade suficiente para atender a demanda gerada a partir da lei 11.769/2008.

Este conjunto de questões aponta para a necessidade de ações que possam contribuir para um melhoramento da qualidade do ensino musical no âmbito do sistema escolar formal, inclusive no que diz respeito à preparação dos professores para que estes possam lidar com as particularidades da linguagem musical, com o intuito de promover um processo educativo mais amplo no âmbito desta forma de expressão artística.

Nesse sentido, é importante não somente garantir a formação de novos docentes através de cursos de graduação, como também viabilizar que os pedagogos, como também os educadores que já atuam como professores de Arte nas escolas, tenham uma educação musical que lhes possibilite trabalhar de forma adequada com Música em sala de aula.

Diante do desafio aqui descrito, a introdução das tecnologias digitais na Educação tem trazido novos caminhos para o processo de formação do professor. Entre eles, a modalidade semipresencial tem sido apontada como uma alternativa viável para a formação inicial e continuada por diversos estudos (DUFF E JONASSEM, 1992; VALENTE, 2003; BELLONI 2006).

O advento da Internet contribuiu para a adoção de um novo paradigma no processo de ensino semipresencial, baseado na construção coletiva do conhecimento e na aprendizagem colaborativa, e não mais na mera transmissão de conhecimentos. Assim, as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos podem ser levados em consideração para o desenvolvimento da capacidade de crítica e da autonomia do aprendiz.

Por outro lado, com o desenvolvimento das linguagens HTML¹ e JAVA², a possibilidade de transmissão de diversas mídias (imagem, som, vídeo etc.) através da internet se tornou bastante ampla. De tal forma que a utilização destes recursos possibilitou um incremento da qualidade do material didático disponibilizado nos cursos online, inclusive para o aprendizado de Música.

É importante ressaltar que, devido à falta de acesso ao aprendizado de Música nas escolas regulares, a utilização de recursos midiáticos sempre foi uma alternativa empregada pelos interessados nesta linguagem artística. A grande variedade de publicações disponíveis em bancas de revistas, com cifragem³ e orientações para execução de canções populares ao violão ou ao teclado, é indicadora do público de músicos amadores que se utilizam destes materiais impressos para um processo de autoaprendizagem. Estes materiais se transformaram nos principais mediadores dos primeiros contatos destes indivíduos com seus instrumentos musicais (GOHN, 2003).

Com o desenvolvimento do Computador e das técnicas de digitalização sonora, as possibilidades de utilização das tecnologias digitais para a Educação Musical se ampliaram. Durante as décadas de 1970 e 1980, rapidamente surgiram no mercado diversos softwares educativos voltados para a Educação Musical.

Todos estes recursos didáticos têm sido amplamente utilizados por músicos amadores e diletantes como alternativas à falta de acesso à Educação Musical no ensino formal. No entanto, a maioria deles baseia-se em propostas que reproduzem as práticas pedagógicas do ensino tradicional de Música, ou seja, voltadas para a formação de

¹ Acrônimo para HyperText Markup Language (linguagem de marcação de hipertexto), utilizada para a produção de páginas na Web que podem ser interpretadas por navegadores, viabilizando a integração de mídias (imagens, vídeo, áudio etc.) na internet.

² Linguagem para orientação a objetos desenvolvida pela Sun Microsystems na década de 1990, amplamente utilizada na internet por permitir a integração da rede com outros dispositivos.

³ Cifragem é uma simbologia internacionalmente usada para representar a nomenclatura dos acordes. O processo de cifragem dos acordes emprega letras maiúsculas (A, B, C, D, E, F, G) que representam o nome das notas, seguido de um complemento representado por sinais, letras ou números, que indicam o tipo do acorde e as notas dissonantes que o compõem.

músicos que tem como fim imediato, e às vezes único, a aprendizagem de execução de um instrumento.

Embora alguns trabalhos (FICHEMAN et al., 2004; MILETTO et al., 2005; JESUS et al., 2007) se dediquem à implementação de ferramentas voltadas para a Produção e Educação Musical através da Internet, a elaboração da maioria delas não está associada a uma proposta metodológica, resultando na impossibilidade de utilização desses recursos *a posteriori*, ou em seu uso de forma fragmentada e desconexa.

Apesar disso, é importante reconhecer que as tecnologias digitais podem contribuir para a Educação Musical, uma vez que elas têm sido utilizadas de forma eficiente por músicos leigos em diversos processos de autoaprendizagem musical, principalmente para a aquisição de habilidades específicas, como tocar um instrumento (GOHN, 2003).

Assim, consideramos que também seja possível o emprego destes recursos para a formação inicial e continuada de professores de Música, auxiliando tanto professores de Arte que já atuam nas Escolas Públicas, assim como contribuindo para uma melhor preparação dos futuros mestres nos cursos de pedagogia e licenciatura em Música. No entanto, ainda é necessário investigar como estes recursos tecnológicos baseados pela Internet, elaborados de forma individual e dispersa, podem ser apropriados em um contexto de formação inicial e continuada de professores de Música.

No presente trabalho, pretendemos partir de uma proposta metodológica para a formação inicial de professores de Música, na modalidade semipresencial, elaborada a partir de referenciais teóricos ligados à Educação Musical e à formação de professores nessa modalidade para, em seguida, refiná-la a partir da análise das possibilidades e limitações encontradas em um processo de aplicação real desta metodologia.

Para a efetivação deste processo, propomos a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), baseado numa concepção sociointeracionista, ao qual serão agregadas algumas ferramentas, especificamente desenvolvidas para Produção e Educação Musical. Nesse sentido, buscamos compreender como as tecnologias disponibilizadas no AVA podem ser empregadas para implementação da metodologia. Além disso, desejamos identificar quais ferramentas devem ser integradas ao AVA para viabilizar este processo de formação de professores em Música através da Internet.

Em alguns casos, as discussões aqui levantadas apontarão para a necessidade de elaboração de novas ferramentas de interação, voltadas especificamente para o ensino

de Música, a serem utilizadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Desta forma, pretendemos contribuir para o desenvolvimento destes recursos, partindo de uma proposta metodológica para Educação Musical, evitando assim a elaboração difusa e dispersa de recursos, bem como o desperdício de esforços devido à implementação de ferramentas cuja necessidade não foi previamente estabelecida.

Além disso, é importante destacar que novas tecnologias são rapidamente produzidas e disponibilizadas na contemporaneidade, inclusive substituindo de forma definitiva algumas ferramentas que as precederam. Dessa forma, ao nos concentrarmos nos aspectos metodológicos da aprendizagem musical, pretendemos estabelecer uma contribuição mais duradoura e que possibilite a incorporação posterior de novos recursos na medida em que eles se tornarem disponíveis.

Por outro lado, pretendemos ainda discutir como as ferramentas empregadas, a modalidade de ensino e a metodologia proposta influíram na experiência de formação dos estudantes, a partir da observação do processo de aquisição das habilidades e competências musicais e didáticas por parte dos sujeitos.

Diante destas indagações, buscamos trazer subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de tecnologias e currículos para o ensino de Música com o emprego de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Desta forma, os objetivos deste estudo podem ser abordados como se segue:

Objetivo Geral

- Avaliar o processo de formação musical de professores na modalidade semipresencial, com o emprego de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e ferramentas computacionais baseadas na Internet.

Objetivos Específicos

- Elaborar uma proposta de metodologia para a formação inicial de professores de Música em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, a partir da literatura especializada.

- Descrever o processo de aquisição do aprendizado musical dos sujeitos, a partir da observação das habilidades e competências musicais desenvolvidas no decorrer da aplicação da metodologia.

- Verificar como as ferramentas de interação do Ambiente Virtual de Aprendizagem e os recursos tecnológicos disponíveis podem ser empregados para o desenvolvimento de habilidades e competências musicais.

No primeiro capítulo desta tese, apresentamos o referencial teórico que serve de base para esse estudo. Dessa forma, buscamos oferecer uma compreensão ampla dos principais conceitos e pressupostos que embasaram a elaboração da proposta metodológica para Educação Musical na modalidade semipresencial empregada nesse trabalho. Esse referencial foi construído de maneira interdisciplinar a partir das contribuições da Pedagogia Musical, da Tecnologia Musical e da Formação de Professores mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

No segundo capítulo, buscamos apresentar de forma sucinta uma análise das principais pesquisas sobre Educação Musical mediada por computadores e sobre o Ensino de Música na modalidade semipresencial, de maneira a situar o leitor na posição ocupada por esse estudo dentro desse conjunto de trabalhos. Nesse sentido, incluímos também alguns trabalhos acerca da concepção e implementação de ferramentas de interação específicas para a aprendizagem musical nessa modalidade.

As escolhas metodológicas, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os mecanismos de análise destes são descritos no terceiro capítulo, com o intuito de deixar claro todo o procedimento científico empregado no estudo.

No quarto capítulo, apresentamos uma descrição detalhada dos resultados observados a partir das categorias de análise de dados escolhidas, levando-se em conta os objetivos propostos. Esses resultados são retomados e discutidos nas considerações finais, a partir de um diálogo com o referencial teórico utilizado, construindo-se assim um retrato amplo da pesquisa e trazendo propostas para seu aprofundamento mediante estudos futuros.

1. Referencial Teórico

A Educação Musical mediada por tecnologias digitais, empregando a modalidade semipresencial, constitui um tema de interesse recente para a pesquisa acadêmica. Como todo trabalho acerca do emprego das tecnologias digitais em Educação, o referencial teórico necessário para este projeto organiza-se de forma interdisciplinar, a partir do conhecimento proveniente da Pedagogia Musical, da Tecnologia Musical e da Formação de Professores na modalidade semipresencial.

Apresentaremos, a seguir, os aspectos em que estas áreas do conhecimento contribuem para a organização deste trabalho, destacando as questões mais relevantes para o nosso estudo.

1.1 Formação de Professores na modalidade Semipresencial

A modalidade de ensino a distância é regulamentada pela Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e pelo decreto 5622, publicado em 20/12/2005. Essa legislação define Educação a Distância como uma modalidade na qual “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

A partir dessa definição, podemos destacar dois aspectos que servem para caracterizar essa modalidade de ensino: a separação física e/ou temporal entre estudantes e professores e o emprego das tecnologias de informação e comunicação como mediadores do processo educativo.

A portaria 4.059 do Ministério da Educação, publicada em 13/12/2004, define a modalidade semipresencial, em seu artigo 1º, como: “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2005).

Assim, a modalidade semipresencial caracteriza-se por ser um modelo misto, onde parte da carga horária dedicada ao ensino é realizada através de encontros presenciais enquanto o restante se desenvolve a partir de atividades realizadas completamente à distância, utilizando as diversas tecnologias de informação e comunicação.

De acordo com Moran (2009), a legislação brasileira também privilegia o modelo semipresencial em cursos de graduação. De fato, a portaria 4.059 do MEC também estabelece que as instituições de ensino superior podem oferecer disciplinas semipresenciais, desde que a carga horária destas disciplinas não ultrapasse 20% da carga horária total dos cursos. Assim, observamos um incentivo tácito para a incorporação dessa modalidade de ensino mesmo em cursos presenciais.

A norma legal brasileira não estabelece nenhuma determinação específica para a adoção de uma abordagem pedagógica a ser utilizada no ensino semipresencial ou a distância, deixando as instituições de ensino livres para escolher aquela que mais se adéque à sua proposta educacional.

Na literatura especializada, encontramos diversas abordagens distintas para a análise e compreensão de modelos de EaD e ensino semipresencial. Discutiremos em seguida alguns desses estudos.

Belloni (2006) destaca a contribuição dos modelos econômicos para a compreensão dos sistemas em EaD. Segundo a autora, destacam-se nesse contexto o modelo de inspiração fordista e o modelo de aprendizagem aberta.

O modelo fordista de Educação a Distância caracteriza-se pela utilização de princípios behavioristas, pela alienação do trabalho educacional e pela massificação dos conteúdos educacionais. Os conteúdos são organizados em pequenos módulos, logicamente organizados e elaborados por professores especialistas, promovendo um processo de divisão do trabalho educacional. Observa-se ainda a automação e a mecanização da metodologia de ensino, de forma a permitir que cada módulo de conteúdo (pacote educacional), elaborado por um controle central, possa ser utilizado por uma grande massa de estudantes.

Nessa perspectiva, podemos perceber uma transformação que implica numa forte alienação da tarefa docente. O professor perde a autonomia e a liderança pedagógica do processo, passando a ser um mero facilitador cuja única função será a de replicar metodologias e atividades concebidas pelo centro que elabora e distribui os pacotes educacionais de forma massificada.

Além disso, as relações entre professor e estudante são determinadas mais por regras técnicas do que por normas de relação social, não levando em consideração o conhecimento das necessidades dos aprendentes e buscando atingir seus objetivos pela eficiência e não a partir dos contatos interpessoais. Essa abordagem implica, portanto, numa abstração da figura do estudante. As necessidades regionais e/ou locais

específicas acerca da formação não são consideradas, implicando em pouca flexibilidade no processo educacional.

Ainda segundo Belloni (2006), as mudanças socioeconômicas ocorridas a partir da década de 1990 tornaram o modelo fordista obsoleto. Uma vez que se baseia na especialização e na individualização do trabalho, essa abordagem não se coaduna com os requisitos colocados pela economia pós-fordista: um trabalhador que seja capaz de se adaptar rapidamente a novas situações, detentor de múltiplas competências e com ampla capacidade de trabalho em equipe.

Se no modelo pós-fordista de produção industrial os processos de trabalho estão cada vez mais sendo regidos por formas de flexibilidade, então uma ênfase maior é colocada na necessidade de competências múltiplas do trabalhador (*multi-skilling*), em tarefas nucleares e transferíveis, em tarefas menos segmentadas exigindo trabalho em equipe. (BELLONI, 2006: 18).

Segundo a autora, a aprendizagem aberta (AA) constitui-se no modelo educacional mais adequado para uma economia pós-fordista que se caracteriza pela inovação contínua nos produtos oferecidos, bem como pela qualificação e responsabilização da força de trabalho, exigindo uma maior capacidade de adaptação e trabalho em equipe.

O modelo de AA se caracteriza pela flexibilidade do processo formativo, maior autonomia do estudante e abertura dos sistemas. A autonomia do estudante não se limita mais à escolha do local e do momento mais oportuno para o desenvolvimento de seus estudos, mas ele torna-se mais livre para determinar o seu próprio percurso formativo, a partir da possibilidade de selecionar os temas que considera mais relevantes a partir de suas necessidades e interesses individuais a partir de um cardápio de conteúdos que são disponibilizados pela instituição de ensino.

As instituições de educação semipresencial e a distância adeptas dessa abordagem passam a buscar metodologias mais ativas e centradas na figura do estudante, que tomam por base as teorias cognitivistas, em especial o construtivismo, para o desenvolvimento de estratégias que viabilizem processos de aprendizagem colaborativa e de autoaprendizagem.

É importante ressaltar aqui que ambos os modelos discutidos empregam atualmente tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento de processos educacionais. Assim, percebe-se que a mera utilização de aparatos tecnológicos não garante mudanças substanciais nesses processos, podendo ser inclusive usadas para acentuar propostas pedagógicas já superadas. É importante, para

que existam modificações substanciais no processo educativo, que sejam empregadas abordagens didáticas que se diferenciem do ensino tradicional e conteudista, o que não pode ser realizado de forma estanque.

Por um lado, devemos destacar que o desenvolvimento dessas tecnologias tem viabilizado uma maior interatividade com os materiais dos cursos, apresentados agora de maneira articulada, integrando diversos formatos midiáticos como vídeo, áudio, texto, imagens etc. e constituindo-se em documento hipertextual que permite ao estudante maior liberdade de exploração do conteúdo abordado.

Além disso, a interação entre os estudantes e professores em cursos semipresenciais e a distância também teve suas possibilidades ampliadas. Nesses casos, o termo interação inclui as trocas comunicativas entre indivíduos engajados em situações de aprendizagem, sendo este processo mediado pela tecnologia. Kenski (2004) considera que a interação na modalidade semipresencial inclui, além das pessoas, diversas mídias através das quais é possível a comunicação e o estabelecimento de relações no espaço virtual.

As tecnologias de informação e comunicação, como a Internet, viabilizaram o desenvolvimento de ferramentas (bate-papos, videoconferências, correio eletrônico, listas e fóruns de discussão) através das quais as pessoas conseguem interagir com mais facilidade, mesmo quando se encontram em locais distantes (BELLONI, 2001) e que são comumente disponibilizadas de forma conjunta em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) considera-se, de maneira geral, uma classe de softwares para criação, oferta e gerenciamento de cursos baseados na Internet. Os AVA são importantes pois integram as duas vertentes do uso da tecnologia em Educação Semipresencial e a Distância: a publicação de conteúdos midiáticos e disponibilização das ferramentas de interação.

Estes softwares disponibilizam tecnologias de informação e comunicação com a finalidade de criar um ambiente que possibilite o processo de interação, de construção de conhecimento e autonomia, por parte de seus usuários (COSTA e FRANCO, 2005).

Os AVA são utilizados tanto em instituições de ensino quanto em setores de treinamento corporativo nas empresas. Embora sejam mais utilizados em cursos a distância, também podem ser empregados como um recurso complementar ao ensino presencial.

Normalmente, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são desenvolvidos a partir de propostas pedagógicas específicas. Segundo Okada (2003), nos AVA que tem a proposta de serem mais interativos e relacionados à aprendizagem aberta, os materiais têm o objetivo de envolver os aprendizes e são desenvolvidos no decorrer do curso, a partir das opiniões e reflexões dos participantes, geradas nas discussões através das ferramentas comunicacionais disponíveis no ambiente.

Assim, embora existam conteúdos estabelecidos a priori, a construção de conhecimentos em um AVA pode ser feita através do debate sobre esses conteúdos, sendo ainda possível para professor-tutor e alunos trazer novas informações pesquisadas e agregar outras fontes de consulta.

Para que esse tipo de educação online possa ocorrer é preciso que o AVA seja de fácil utilização e que os recursos de comunicação sejam priorizados (NETTO, 2006, p.66). O AVA deve também conter um repositório onde seja possível a visualização de arquivos em diversos formatos.

Nas gerações mais recentes, os AVA incorporaram ferramentas que permitiram a customização desses ambientes, por parte dos professores, que puderam adaptá-los mais facilmente às necessidades de suas disciplinas.

Esses novos recursos tecnológicos incorporados aos sistemas de Educação Semipresencial e a Distância têm permitido uma maior interação entre estudantes e professores, bem como viabilizado uma maior adaptação dos cursos aos contextos locais de formação. Dessa forma, a semipresencialidade tem se tornado a modalidade educacional em que a proposta de aprendizagem aberta encontra maiores possibilidades de se desenvolver.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em seu artigo 62º, admite a utilização da modalidade a distância para a formação inicial e continuada de professores.

Iniciativas para suprir a demanda de capacitação docente têm sido desenvolvidas de forma intensiva, uma vez que se considera que a qualidade da ação destes profissionais é essencial para a melhoria da Educação. No entanto, da mesma forma que em todas as áreas de atuação profissional, a sociedade contemporânea, que se caracteriza pela produção intensiva de conhecimento, tem colocado demandas para um professor que seja capaz de aprender a aprender e que domine uma base de conhecimentos gerais que possam ser mobilizados no exercício de sua função.

Segundo Demo (2006), os programas de formação de professores são ineficientes em promover mudanças efetivas na qualidade do trabalho docente, o que está relacionado ao caráter reprodutivo destas atividades.

Para o autor, a abordagem pedagógica instrucionista é completamente inadequada para a promoção da melhoria de qualidade da Educação, tanto no ensino regular, quanto nas atividades de formação de professores. Para comprovar essa afirmação, ele baseia-se também nos resultados do SAEB no período de 1997 a 2001, uma vez que o aumento da quantidade de dias letivos, determinada pela LDB de 1996, promoveu uma queda no rendimento dos alunos e não um melhoramento no sistema educacional. Desta forma, percebe-se que a quantidade de aulas, de caráter expositivo e conteudista, não tem relação com a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Freire (1970) identifica essa metodologia discursiva e narrativa como uma concepção “bancária” de educação, onde os alunos são vistos como meros recipientes, sem conhecimentos prévios e sem capacidade de estabelecer novas relações epistemológicas, sendo o papel do educador fornecer-lhes as informações que precisam aprender:

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o ser real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nessas dissertações, se esvazia da realidade concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 1970: 57)

Na verdade, o instrucionismo mostra-se completamente incompatível com uma proposta educacional voltada para a valorização do ser humano. Uma vez que se baseia exclusivamente na reprodução e memorização de um corpo de conhecimentos estáticos, a abordagem instrucionista não pode desenvolver no estudante algumas competências como autonomia, habilidade de pesquisa e adaptabilidade a mudanças, essenciais para a formação crítico-reflexiva. É exatamente por isso que o aumento do número de aulas não promoveu nenhuma melhoria educacional, uma vez que elas ainda se baseiam em uma perspectiva de mera reprodução do saber que é transmitido pelo professor (DEMO, 2006).

Dessa forma, uma vez que os professores foram educados dentro desta abordagem, é importante que o processo de formação permita que eles reconstruam os seus caminhos e percursos de conhecimento, aprendendo eles mesmos a construir sua autonomia, a serem autores e leitores críticos, a saberem buscar o conhecimento e

selecioná-lo de forma adequada. Sem isso, torna-se impossível servir de referência para que seus discentes aprendam a desenvolver estas mesmas competências.

No entanto, não é isso que ocorre nos processos de formação de professores, que em sua maioria baseia-se apenas em seminários e aulas, nos quais os professores são espectadores passivos. Além disso, normalmente se desenvolvem de forma aligeirada, ocupando poucos dias antes do início do semestre letivo. Desta forma, eles mesmos possuem esse caráter instrucionista e, muito raramente, é dada aos professores a oportunidade de desenvolverem a sua própria autonomia (DEMO, 2006).

Assim, para que as iniciativas de formação possam efetivamente produzir efeitos em sala de aula, relacionados à melhoria do nível de aprendizagem dos alunos, é necessário que elas se realizem a partir de outra abordagem, dedicada a promover um novo perfil de profissional de educação, muito mais em acordo com uma proposta educacional voltada à formação humana, em sentido amplo. De acordo com Demo (2006), a formação docente deve possibilitar ao professor oportunidades de:

- a) Elaborar materiais didáticos próprios, exercitando ser ele mesmo um autor do conhecimento a ser trabalhado em sua disciplina;
- b) Elaborar o seu próprio projeto pedagógico, articulado ao projeto pedagógico da escola, com a finalidade principal de garantir a aprendizagem dos alunos;
- c) Voltar a estudar de forma sistemática, uma vez que na sociedade globalizada, o conhecimento se modifica continuamente. Além disso, é importante desfazer a distinção entre ensinar e aprender;
- d) Voltar a ler sistematicamente, a fim de se manter-se em sintonia com os argumentos atualizados em sua área, podendo também exigir atividades constantes de leitura dos seus alunos;
- e) Desconstruir e reconstruir suas práticas educativas, a fim de conseguir superar o contexto instrucionista no qual trabalham e a partir do qual foram formados.

Estes aspectos apontam para o reconhecimento de que o processo de formação não pode mais estar limitado a um período de tempo, devendo se desenvolver de forma permanente e contínua, durante toda a vida. Essa necessidade de seguir estudando e aprendendo continuamente é válida para qualquer profissional, e mais ainda para o profissional da Educação.

Demo (2006) considera que a Educação Semipresencial ou a Distância pode propiciar uma abordagem educacional que esteja em sintonia com a sociedade intensiva de conhecimento. Em primeiro lugar, a diversidade de recursos tecnológicos, amplamente empregados nesta modalidade, propicia o acesso rápido à informação atualizada, além de permitir um gama de alternativas para que as pessoas possam continuar estudando de forma permanente. Além disso, esta modalidade traz uma flexibilidade que permite às pessoas darem continuidade à sua formação nos locais e horários que sejam mais adequados às suas possibilidades.

Por outro lado, a Educação Semipresencial ou a distância permite que outras abordagens didáticas sejam realmente efetivadas, de tal forma que seja possível aos alunos se reconhecerem como sujeitos das transformações da Sociedade. O fácil acesso à informação se traduz em alunos que são muito mais bem informados na atualidade, o que torna a didática instrucionista ainda mais inviável, pois

Repassar conhecimento é imbecilidade. Informação vai se tornando moeda corrente, disponível em toda parte e a toda hora. O desafio maior não está mais aí. Está na aprendizagem reconstrutiva política e que permite reconstituir sujeitos ao mesmo tempo criativos e éticos. (DEMO, 2006: 110).

Na última década, diversos programas governamentais com essa finalidade em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu*, como o Pró-Licenciatura, a Universidade Aberta do Brasil e o Mídias na Educação têm sido implementados pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação em que se emprega a modalidade semipresencial de ensino.

Demo (2006) considera que a Educação Semipresencial ou a Distância nos obrigará a rever a maioria dos procedimentos didáticos ultrapassados, mas que ainda subsistem no cotidiano escolar. Assim, o autor considera que o professor reprodutivo, aquele que só sabe transmitir conteúdos e dar a mesma aula, será substituído pelo orientador socrático e motivador de aprendizagem, tornando-se um parceiro no processo de desenvolvimento de seus alunos.

No entanto, toda esta mudança preconizada por Demo (2006) só pode realmente se efetivar a partir do compromisso com uma Educação voltada para a formação do ser humano sensível, crítico e reflexivo. Assim, não depende exclusivamente da adoção desta ou daquela modalidade de ensino, mas também do

emprego de metodologias que não se baseiem na mera transmissão e reprodução do conhecimento.

Valente (2003) apresenta um programa de formação de professores empregando a modalidade de Educação a Distância via Internet. No decorrer de sua discussão, o autor apresenta três grandes abordagens para o ensino em EaD: *broadcasting*, virtualização da aula tradicional e o “estar junto virtual”.

A abordagem de *broadcasting* consiste no mero envio de informações do professor para o aluno, sem qualquer outra forma de interação entre eles, o que tornaria difícil verificar se as informações foram convertidas em conhecimento significativo por parte dos estudantes.

A virtualização da aula tradicional, por outro lado, consiste na reprodução, a distância, daquilo que ocorre numa sala de aula presencial. Esse formato de EaD prevê alguma interação entre os docentes e seus alunos, no entanto ela estaria limitada à solicitação de uma tarefa ou atividade por parte do aluno e, posteriormente, à avaliação do que foi realizado.

Segundo Valente (2003), estas duas abordagens são inadequadas para o ensino semipresencial ou à distância. Assim, no curso de formação apresentado em seu texto, o autor justifica a preferência pela abordagem do “estar junto” virtual. Trata-se de uma metodologia que envolve múltiplas interações, no sentido de que o aprendiz é assessorado e acompanhado continuamente, permitindo que ele possa atribuir significado às atividades que está desenvolvendo e, assim, construa novos conhecimentos.

No que concerne ao processo de formação de professores, o autor propõe que esta abordagem seja desenvolvida a partir do envolvimento dos docentes em atividades de resolução de problemas e elaboração de projetos pedagógicos. Em seguida, a ação dos professores-alunos se transforma em objeto de reflexão, permitindo que eles reconstruam suas práticas a partir do contexto educacional onde realmente atuam.

As dúvidas dos docentes que surgem no decorrer do processo são direcionadas ao professor da turma. Este exerce um papel de consultor ou de orientador de aprendizagem, pois responde às solicitações expressando algumas opiniões ou enviando material complementar, de forma a auxiliar os alunos a construir suas próprias respostas, ao invés de oferecer respostas prontas.

A partir dos argumentos apresentados pelos autores relacionados, percebe-se a necessidade de um processo formativo que esteja mais adequado ao papel de professor

em uma proposta educacional voltada para a formação humana sensível, crítica e reflexiva. A modalidade semipresencial oferece ferramentas que tornam possível uma perspectiva formativa baseada no desenvolvimento das competências aqui discutidas.

No entanto, no que concerne à Educação Musical, o processo de ensino, na maioria dos casos, ainda segue uma abordagem instrucionista e tradicional. Portanto, é necessário que busquemos novos paradigmas a partir das recentes proposições da Pedagogia e da Psicologia Cognitiva da Música.

Na próxima sessão, apresentamos algumas teorias e propostas metodológicas baseadas numa abordagem construtivista de Educação Musical, que trazem subsídios para a elaboração de um processo de formação musical de professores que atenda às demandas de uma Educação que vise o ser humano de forma ampla.

1.2 Educação Musical e Psicologia Cognitiva

O maior desafio das teorias pedagógicas que tentam explicar como se processa a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento musical está em definir, com precisão, a natureza desse conhecimento.

Influenciada pela visão racionalista e cientificista que predomina nos meios acadêmicos, a pedagogia musical tradicional despreza os aspectos intuitivos do processo de desenvolvimento da musicalidade, valorizando o conhecimento descritivo e histórico e a aquisição de habilidades técnicas específicas relacionadas com a prática profissional do instrumentista ou do compositor.

Swanwick (1988) observa que a maioria dos professores oferece aos seus estudantes conhecimento *sobre* música, ao invés de conhecimento *de* música. Por conhecimento *sobre* música, este autor se refere a qualquer conhecimento que tem uma relação apenas indireta com o fenômeno sonoro, como, por exemplo, dados biográficos sobre os compositores ou qualquer outra informação descritiva ou narrativa que tende a limitar a complexidade da experiência estético-musical.

O grande entrave nessa abordagem é que não se obtém o conhecimento através de experiências sonoras diretas e ricas, mas de forma dissociada de vivências musicais reais. Frequentemente, os conhecimentos prévios oferecidos pelo mestre direcionam a experiência do aluno quando este entra em contato com determinada obra musical, retirando-lhe a liberdade de atribuir significados próprios à mensagem sonora contida na obra.

O professor impõe o seu olhar, que pode estar carregado de vícios e preconceitos, ao aluno que é tolhido da possibilidade de estabelecer uma relação pessoal e individual com o fenômeno sonoro. A vivência estético-musical é substituída por uma verborragia fria que desseca a Música e retira-lhe todo o seu conteúdo intrínseco.

Observamos, desta forma, uma abordagem análoga entre a pedagogia musical tradicional e as metodologias comumente empregadas no processo de ensino das demais disciplinas do currículo. Nelas, o conhecimento é entregue pronto aos alunos pelo professor, que se reveste de uma aura de superioridade intelectual, através da mera exposição dos temas de estudo, definidos sem a intervenção dos estudantes. Nestes casos, qualquer conhecimento prévio que os alunos possuam é desprezado e o aprendizado é dissociado da realidade.

Swanwick (1988) propõe que o desenvolvimento musical só pode ser viabilizado a partir do relacionamento dialético entre experiências musicais intuitivas e a análise¹ dessas experiências. Essas duas categorias, intuição e análise, parecem estar de acordo, de certa forma, com o pensamento piagetiano: através da experiência musical intuitiva se estabeleceria uma espécie de diálogo entre a realidade sonora vivida e os esquemas mentais internos relativos ao conhecimento musical prévio do indivíduo; já a análise dos elementos relevantes permitiria a reorganização desses esquemas mentais pela acomodação dos novos elementos.

Minha posição é que a aquisição de conhecimento, em qualquer nível, emerge intuitivamente, sendo alimentada e canalizada através da análise. O conhecimento musical não é exceção, a observação e a participação no fazer musical das crianças oferece muitos *insights* sobre essas estruturas e processos. (SWANWICK, 1998: 86).

Assim, para aquele autor, o conhecimento musical somente pode ser obtido através da vivência de manipulação das estruturas sonoras seguido da análise de como estas são organizadas em nossa cultura para formar o nosso patrimônio musical. Essa análise tem um caráter dialógico e reflexivo, no sentido de possibilitar trocas de saberes e conhecimentos, bem como permitir a compreensão da experiência musical vivida a partir da perspectiva dos próprios estudantes.

Swanwick (1988) classifica as estruturas de informação musical em quatro camadas distintas, que indicam níveis cada vez mais complexos de relacionamento com

¹ A expressão “análise” diz respeito à reflexão sobre as vivências, com o intuito de obter determinados conhecimentos. Essa análise se desenvolve a partir do aluno e respeitando seu repertório cultural.

o fenômeno sonoro e de sua compreensão, dependendo assim da maturidade dos estudantes.

A primeira camada está relacionada com o domínio dos **materiais** musicais. Neste nível, o aluno está envolvido com os estímulos concretos envolvidos na produção sonora: timbre, intensidade, duração e alturas. Também manifesta interesse nas diferentes maneiras como esses elementos podem ser manipulados em um esforço para controlá-los.

Parte de um prazer inicial, impulsivo e intuitivo, de explorar os estímulos sonoros, identificando as diferenças de timbre, intensidade, duração e altura musical. Este exercício do mero prazer avança para uma inclinação de controlar esses estímulos, através da imitação na manipulação dos instrumentos que os produzem.

Já a segunda camada diz respeito ao desenvolvimento da **expressão** musical. Parte do princípio de que a Música é uma linguagem discursiva, porém carregada de metáforas. Assim, uma obra musical é capaz de gerar imagens extramusicais que estariam relacionadas às qualidades de peso, atividade, variedade, brilho, complexidade, tamanho e qualidade dos sons que a compõem.

Na composição de uma peça, o artista seleciona sons que devem transmitir, da forma mais fidedigna possível, uma determinada mensagem. Por exemplo, na cultura ocidental, as músicas que utilizam sons graves e pesados e em andamento lento são facilmente associadas a imagens tristes e lúgubres. Assim, através da utilização dos materiais musicais, criam-se imagens que transmitem um determinado significado não-musical.

O nível da Expressão inicia-se quando se reconhece a possibilidade de a Música expressar um determinado significado que não consiste apenas de sons aleatoriamente realizados.

Segundo Swanwick (1994), a origem da Expressão em Música encontra-se na *imitação representativa* ou imitação de um objeto ausente. Inicialmente, o indivíduo é capaz de associar a obra a algum elemento, emoção ou imagem não-musical, sem estabelecer explicitamente as relações entre os gestos musicais e essas imagens. No entanto, a partir de suas vivências, o aluno começa a reconhecer que as escolhas dos materiais sonoros transformam-se em gestos musicais e a relacionar determinadas escolhas ou gestos com conteúdos extramusicais específicos.

A terceira camada refere-se à compreensão da estrutura **formal** do discurso musical. Nesse sentido, gestos musicais independentes, utilizados para representar os

elementos extramusicais, podem ser combinados de diversas maneiras, produzindo as relações de semelhança e contraste que definem esta estrutura formal.

Na medida em que se apresentam no decorrer do discurso sonoro, estes gestos produzem expectativas nos ouvintes em relação aos eventos subsequentes do discurso musical. As expectativas criadas podem ser supridas ou novos gestos musicais podem surpreender a plateia.

Esta dicotomia entre obviedade e surpresa está relacionada às escolhas composicionais que determinam a estrutura formal do discurso musical. Assim, o reconhecimento desta relação também está associado a esta camada de desenvolvimento musical.

Os elementos musicais convencionais, dessa forma, são combinados num *jogo imaginativo* que mistura expectativas e surpresas que, posteriormente, serão integrados em padrões formais complexos relativos a determinados estilos ou idiomas musicais.

A camada mais profunda do saber musical diz respeito ao reconhecimento do **valor** simbólico da Música. Valor, no sentido empregado por Swanwick (1988), não está relacionado apenas com o prazer estético advindo da experiência sonora, mas com um comprometimento do indivíduo na busca da qualidade da obra-de-arte musical, entendendo esse produto como um benefício para todos os homens e para a sociedade.

Nesta camada, o indivíduo reconhece a importância da Música enquanto forma singular de discurso. Para que esse discurso ocorra de forma adequada, o comprometimento com a qualidade de execução, da apreciação e da escolha dos gestos sonoros na atividade de composição é indispensável.

Analisando o desenvolvimento musical de crianças em idade escolar, através da avaliação de composições criadas por elas em sala de aula na Inglaterra, Swanwick (1988) observa que a musicalidade progride exatamente na mesma sequência em que estas camadas foram aqui apresentadas, estabelecendo o que é denominado Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical.

Podemos verificar uma certa identificação entre o pensamento piagetiano e a concepção de Educação Musical discutida em Swanwick (1988), principalmente quando este autor realiza uma analogia entre o fazer musical e o conceito de jogo simbólico, tal como é definido em Piaget (1990). Na realidade, tal identificação já está presente na própria estrutura da língua inglesa, que utiliza o mesmo verbo, *to play*, para o ato de brincar e de tocar um instrumento. Para Piaget (1990), o desenvolvimento do nível de manipulação de materiais, que culminaria com a capacidade de controlar sons e

instrumentos, seria promovido através da *imitação*, tal como ocorre na evolução dos esquemas sensório-motores.

É possível ver crianças muito jovens se envolverem na experimentação com sons, assimilando-os em seus mundos privados através da brincadeira, ou como Piaget coloca, “uma preocupação com a satisfação individual”, apreciando “o prazer funcional do uso”. Mas tão logo a criança possa repetir uma frase musical, ou o ritmo mais simples, a acomodação começa a trabalhar; por mais adequada ou insegura que aquela repetição possa ser, ela é possibilitada por um ato de imitação. [...] Assimilação e acomodação trabalham juntas, gerando inteligência sensório-motora. (SWANWICK, 1998: 96-97)

De maneira semelhante, o autor considera que a passagem do nível dos materiais para o da expressividade musical só é possível através do desenvolvimento do que Piaget (1990) chama de imitação representativa. A criança imitativa, através da música, os elementos das qualidades sensíveis percebidas, criando abstrações através da transformação destas em gestos sonoros.

Quanto ao nível da forma musical, ou seja, quando as caracterizações expressivas do nível anterior são confrontadas em novas relações e apreciadas enquanto estrutura formal, segundo Swanwick (1998), ele estaria relacionado à concepção piagetiana de jogo imaginativo: “*A imaginação criativa que transforma a expressão musical em superfícies intuitivamente sob a forma de construções*” (SWANWICK, 1988: 88). Nesse novo nível de organização, os gestos musicais são reunidos em eventos sequenciais e contrapontísticos², caracterizando-se assim pela presença de grupos estruturais organizados e coerentes.

Em cada nível, portanto, há uma mudança qualitativa, que vai do envolvimento puramente sensorial, passando pela imitação, pela imitação representativa e pelo jogo imaginativo, até chegar ao equilíbrio que implica o desenvolvimento do sentido de perfeição e qualidade da representação simbólica.

A pedagogia musical tradicional está bastante distante da proposta de Swanwick. Nas escolas em que abordagem tradicional é empregada, o estudante de música é ensinado a dominar os símbolos da linguagem, ao mesmo tempo em que aprende a manipular um dado instrumento musical. Além disso, esta ênfase no

² Os aspectos contrapontísticos do discurso sonoro estão associados a relações de semelhança e distinção entre melodias que ocorrem simultaneamente numa dada composição musical. A técnica do contraponto, empregada no processo de composição, é definida como a arte de construir linhas melódicas simultâneas, mas independentes (JEPPESEN, 1992: 3).

aprendizado da escrita coloca o desenvolvimento da expressão e da criatividade musical dos alunos em segundo plano, o que explica em parte a grande evasão nas salas de aula e a concepção corrente da musicalidade decorrer de um dom inato. A prática instrumental é também uma atividade valorizada nas escolas que adotam uma pedagogia musical tradicional.

Analisando este fato, Gordon (1997) evidencia que o ensino de música tradicional segue o caminho contrário da sequência natural de aprendizagem de qualquer sistema simbólico, como a linguagem, e expõe a necessidade de trabalhar a musicalidade a partir de percepções puramente auditivas, e, somente em seguida, passar à decodificação dos sinais visuais que representam esses sons.

A ênfase na prática instrumental, segundo este mesmo autor, é extremamente prejudicial ao desenvolvimento musical no sentido de que nessa atividade o aprendizado se dá através de sensações visuais e tácteis, advindas do contato entre o aprendiz e seu instrumento, deixando de priorizar as experiências auditivas necessárias à formação do músico.

Para Gordon (1997), as estruturas mentais que organizam os padrões tonais dos alunos devem ser trabalhadas, no princípio, apenas auditivamente. A codificação e a decodificação desses padrões em símbolos escritos só devem acontecer após essa interiorização dos sons. Desta forma, o signo passa a ter um significado sonoro explícito ao qual o aluno associa imediatamente ao ver a notação escrita, podendo explicitá-lo vocalmente ou não. Muitos professores de música chamam a isso de ouvido interno, apesar de tratar essa habilidade de forma mistificada, como algo que é privilégio de alguns poucos indivíduos musicalmente geniais.

Uma consequência óbvia dessa valorização precoce da representação simbólica do fenômeno musical é justamente uma opção pelo conhecimento discursivo e dissociado de experiências musicais significativas, conforme discutimos anteriormente. A aula de Música se transforma numa atividade fria, onde todo o prazer da descoberta sonora é sepultado. Em contrapartida, uma teoria que busca descrever o aprendizado musical a partir dos estudos da psicologia cognitiva deve partir de um paradigma oposto, que valoriza em primeiro lugar a vivência estético-musical para promover a partir dela o domínio do correspondente sistema simbólico.

Swanwick (1988) apresenta um modelo para o ensino de Música, segundo o qual o aluno deve ser envolvido em atividades musicais em que assuma uma grande variedade de papéis a fim de enriquecer sua vivência com o fenômeno sonoro. Para este

autor, o aluno deve ter a oportunidade de se relacionar com o fenômeno sonoro a partir de três diferentes perspectivas: como público, a fim de desenvolver uma audição capaz de identificar os diferentes materiais sonoros e como eles são combinados pelos diversos compositores na criação das obras de arte musicais; como compositor, a fim de desenvolver a sua expressividade musical, fazendo uso desses materiais e estruturas sonoras, podendo, assim, apropriar-se deles com mais confiança; e como intérprete, relacionando-se mais intimamente com as suas próprias composições e as de outros artistas, podendo desenvolver o senso de estilo e de forma através dessa vivência.

Essa variedade de papéis, que Swanwick (1988) considera indispensáveis para o desenvolvimento da musicalidade, constituem o que este autor denomina por modelo C(L)A(S)P. A sigla resume as atividades que devem estar presentes em todo o processo de Educação Musical: Composição (C), Apreciação ou Audição (A, do inglês *Audition*) e Execução (*Performance*).

Composição e Execução podem ser desenvolvidas sem o aprendizado da notação musical, uma vez que tocar de ouvido é uma atividade de execução e a improvisação também se constitui numa forma de composição. Além disso, estas vivências passam a desempenhar, através desta abordagem teórica, um papel reconhecido no processo de desenvolvimento da musicalidade.

No entanto, como suporte a estas atividades, é necessário o desenvolvimento de habilidades técnicas e auditivas, como o treinamento da percepção sonora, o domínio técnico dos instrumentos (S, do inglês *Skill*) e uma conscientização dos fatores estéticos e estilísticos através de estudos da literatura musical universal (L). Entretanto, essas duas atividades não são centrais ao desenvolvimento musical, mas estão dependentes e são trabalhadas a partir das experiências musicais obtidas por meio da composição, performance e apreciação.

Diferentemente de outros autores (SCHAEFER, 1992; BUNTING, 1987), a proposta de Swanwick (1988) não coloca a composição no centro do processo de aprendizado musical. Na verdade, é a audição que permeia e direciona todas as outras experiências, estando presente em todas as demais. Para se realizar uma boa performance é preciso se relacionar auditivamente com o próprio instrumento e com os demais membros do conjunto. Além disso, um bom compositor deve ter uma concepção auditiva interior dos timbres e gestos sonoros à sua disposição para escrever música, o que só pode ser aprimorado através de experiências auditivas. Assim, a audição, permeada pela análise daquilo que se está ouvindo, é o cerne de toda a atividade

musical. Partindo dela é que se estabelece a relação dialética entre intuição e análise no processo de aprendizado de Música.

Na proposta de pedagogia musical de Swanwick (1988), observamos que o fenômeno sonoro volta a estar no centro do trabalho em sala de aula, tudo se desenvolve a partir de experiências ricas em que o som é o objeto de estudo. Além disso, o autor aborda a qualidade discursiva da Música enquanto forma de discurso, abrangendo o seu caráter expressivo e formal e transcendendo as abordagens tradicionalistas que se concentram apenas nas qualidades relacionadas aos materiais sonoros como timbre, intensidade, duração e altura.

O conhecimento descritivo, abordado nas atividades de estudos de literatura musical, está completamente subordinado à vivência do fazer musical prático, servindo, entretanto, de alicerce para a análise, que é a responsável pelo paulatino desvelamento da música, enquanto forma singular do discurso humano.

Com estas propostas, inverte-se a lógica do ensino tradicional da Música, pois o aprendizado de conceitos e teorias está subordinado à vivência musical. Desta forma, o conhecimento é construído a partir de uma relação dialética entre teoria e prática, em vez de ser repassado de forma pronta pelos professores.

Partindo das três atividades-chave para o ensino de Música, propostas no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988), e analisando-as a partir do contexto socioeconômico e cultural da contemporaneidade, compreendemos que a Apreciação, a Composição e a Execução Musical adquiriram nova perspectiva a partir da utilização da tecnologia para a produção e para a divulgação de músicas de estilos variados.

Assim, para evitar uma compreensão limitada sobre esse tema, discutimos em seguida a influência das Tecnologias na produção de música, com o intuito de compreender as implicações decorrentes desta relação para a Educação Musical na modalidade a distância.

1.3 Relações entre Tecnologia e Música

Os desenvolvimentos tecnológicos sempre influenciaram de forma evidente a linguagem musical, tanto na definição de estilos e tendências quanto na produção e distribuição das obras de arte sonoras. Atualmente, nosso envolvimento com a Música é quase sempre mediado pela tecnologia, o que inclui o manuseio desde simples aparelhos de som até equipamentos mais complexos, como processadores digitais e conversores de áudio.

Segundo Gohn (2003), a relação entre Tecnologia e Música tem suas origens com o aparecimento dos primeiros instrumentos musicais. A partir deste período, inicia-se uma verdadeira saga na busca de aprimoramento da sonoridade destes instrumentos, através do emprego de diversas tecnologias desenvolvidas com esta finalidade. Diversos artesãos, conhecidos como *luthiers*, dedicaram-se a esta missão, destacando-se entre eles Antonio Stradivari (1644-1737), cuja produção resultou em mais de mil instrumentos de corda.

Durante o século XX, o desenvolvimento tecnológico dos instrumentos musicais atinge um novo patamar com o surgimento dos instrumentos elétricos e eletrônicos. Nesta nova perspectiva, surgem criações musicais com características completamente novas, desfazendo-se a distinção entre o trabalho dos *luthiers* e o dos compositores e intérpretes, uma vez que os instrumentos eram concebidos para atender às demandas específicas por determinados sons, provenientes das ideias dos compositores das obras (GOHN, 2003).

Além disso, também observamos a eletrificação de instrumentos tradicionalmente acústicos, como o órgão, o piano e o violão. Este processo teve como objetivo acrescentar novos recursos a estes instrumentos, tais como a amplificação (permitindo a produção de sons com maior intensidade) e a introdução de distorções controladas e de alterações do timbre original.

Podemos analisar a influência da tecnologia na produção musical contemporânea a partir de três perspectivas: o desenvolvimento das tecnologias para registro sonoro, a utilização dos meios de comunicação para divulgação de estilos ou tendências musicais diversos e a incorporação dos aparatos tecnológicos na produção musical.

As primeiras tecnologias para gravação sonora surgem ainda na segunda metade do século XIX. Em julho de 1877, Thomas Edison patenteia o seu *fonógrafo*, primeiro aparelho capaz de registrar e reproduzir o som gravado. Esta invenção foi posteriormente aperfeiçoada por Alexander Graham Bell e pelo próprio Thomas Edison, sendo utilizada pela primeira vez no Brasil em 1889, em uma sessão demonstrativa que contou com a presença do imperador D. Pedro II e de sua filha, a Princesa Isabel (GOHN, 2003).

A evolução destes aparatos para reprodução sonora continuou a se desenrolar no decorrer do século XX, criando novas formas de acesso à produção musical. Na década de 1920, o fonógrafo tornou-se um equipamento elétrico e, no final da década de

1940, com o desenvolvimento do sistema de microsulcos pela Columbia Records e pela RCA, surge o moderno disco de vinil (LP).

Em 1963, a Philips Company criou a fita cassete e, poucos anos depois, em 1977, o CD chegou ao mercado, marcando o início da era da digitalização sonora. A partir daí, diversos suportes de gravação e formatos de arquivos digitais surgem, destacando-se o DAT (*Digital Audio Tape*) em 1987, o MD (*Mini Disc*) em 1991, o protocolo MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*) em 1981 e, mais recentemente, o formato mp3 (GOHN, 2003).

Antes do surgimento destas tecnologias, a única forma de registro de qualquer obra musical era através do emprego da escrita em partituras. Além de registro e publicação, a escrita musical permitiu a elaboração de obras mais complexas e estruturadas, uma vez que permitiu aos compositores se debruçarem com mais cuidado sobre suas músicas, trabalhando nelas de forma quase artesanal.

No entanto, é importante distinguir entre notação musical e Música. A notação apresenta limitações claras na representação do pensamento musical, de tal maneira que, ao ser traduzida em sons por músicos profissionais, sempre passará pela interferência dos seus intérpretes:

Por mais escrupulosa a notação de uma peça musical, por mais cuidado que se tome contra qualquer ambigüidade possível... ela sempre contém elementos ocultos que escapam a uma definição precisa... A realização destes elementos é, assim, uma questão de experiência e intuição. Em suma, do talento a quem cabe apresentar a obra (STRAVINSKY, 1996: 112).

Com as tecnologias de gravação sonora, por outro lado, há a possibilidade de registrar não apenas as notas musicais, mas ao mesmo tempo, diferentes modos de interpretação. Assim, o compositor pode escolher registrar diretamente em uma gravação a sua obra musical, determinando com precisão a sonoridade e as nuances da interpretação.

Esta nova abordagem pode limitar o trabalho do intérprete, chegando mesmo a dispensá-lo, uma vez que não existe muito espaço para a ação criativa desse profissional. Além disso, a possibilidade de digitalização sonora permite que o compositor escute suas produções sem que seja preciso contratar nenhum músico, pois toda a execução pode ser realizada a partir de sintetizadores, sequenciadores e *samplers*.

A divulgação de grandes eventos musicais ao vivo, por meios televisivos, ou mesmo através de tecnologias de reprodução de vídeo e áudio (vídeo tape ou *Digital*

Video Disc – DVD), tem possibilitado um maior acesso ao trabalho dos artistas, tanto por questões de custos quanto de comodidade ou segurança. Desta forma, diferentemente do que ocorria antes, quando para assistir ao show de um determinado artista era necessário se deslocar para outra cidade ou mesmo outro país, esses espetáculos tornam mais acessíveis a qualquer indivíduo, desde que o mesmo possua os meios e equipamentos necessários para assisti-los através das tecnologias de informação e comunicação (GOHN, 2003).

A miniaturização dos dispositivos de reprodução sonora tem possibilitado a incorporação da Música em quase todas as atividades do nosso cotidiano. Estes novos aparatos (*microsystems, walkmans e mp3 players*) têm permitido acrescentar uma trilha sonora a diversas atividades que comumente realizávamos em silêncio. Por outro lado, o aprimoramento dos aparelhos de amplificação viabiliza a reprodução de música em grandes ambientes, alcançando plateias cada vez maiores.

No entanto, existe uma relação dialética entre a tecnologia e a produção musical de uma determinada época, o que fica evidente quando analisamos a música eletrônica do século XX e a música popular do mesmo período.

De uma forma geral, qualquer estilo de música popular sempre foi fortemente condicionado pelos recursos tecnológicos disponíveis no momento de sua aparição. O aparecimento da guitarra elétrica, os efeitos sonoros propiciados pela gravação em estúdio e o desenvolvimento de sequenciadores e *samplers* têm permitido o surgimento e a evolução de estilos como o *Rock*, o *Heavy-Metal* e a música *Techno*. Assim, a indústria influencia a produção musical, uma vez que disponibiliza determinados equipamentos em vez de outros.

Por outro lado, a popularização de determinados procedimentos musicais também influencia a indústria tecnológica. Em muitos casos, as experimentações criativas de diversos músicos foram reaproveitadas por grandes empresas, que passaram a reproduzi-las em série, vendendo-as como produtos de consumo. Segundo Gohn,

as influências ocorrem em duas vias: do equipamento ao músico e do músico ao equipamento, em uma relação simbiótica, sem dominação. Entretanto, através do poder de persuasão do marketing moderno, as indústrias conquistam uma espécie de poder sobre os músicos... quando apresentam um novo modelo de um aparelho como o melhor (2003: 67).

A música eletrônica e a música eletroacústica, surgidas no decorrer do século XX, exemplificam como os recursos tecnológicos podem ser empregados na busca de

uma nova linguagem musical, carregadas de sonoridades e procedimentos de criação específicos. Os compositores ligados a estes estilos empregam sons retirados da natureza (música concreta) e sons produzidos eletronicamente, que são manipulados e transformados com o auxílio de sequenciadores e sintetizadores, como matéria prima de suas músicas (WISNIK, 1989; GROUT, 1996).

A música eletroacústica representa uma tentativa de utilizar a tecnologia para elaborar uma linguagem musical distante da indústria fonográfica e sem as pretensões de atingir um determinado mercado consumidor.

No processo de elaboração das peças, os compositores assumem o papel de experimentadores. Assim, os sons são manipulados de forma eletrônica, ou mesmo com a utilização de computadores, com o intuito de se obter efeitos sonoros específicos. As obras musicais são sempre produzidas diretamente em forma de gravação, dispensando-se a figura do executante, uma vez que não existe a finalidade de criar obras passíveis de diferentes interpretações.

Apesar de seu aparente distanciamento da música que comumente ouvimos, a estética eletroacústica tem muita proximidade com vários estilos de música *dance* da atualidade. Disfarçado sob várias denominações – *Techno, house, acid, Drum& Bass* – este estilo de música bastante apreciado pelos jovens faz amplo uso de técnicas eletroacústicas como a alteração de andamentos e a inversão sonora (trecho musical gravado de trás para a frente).

Mais recentemente, o aparecimento de *softwares* que englobam recursos de edição de partituras e sequenciamento de sons (Cakewalk, Sonar, Finale etc.) também tem causado mudanças nos procedimentos de compositores e arranjadores que ainda trabalham com a estética musical tradicional.

Estes programas permitem que os arranjos e composições sejam escritos, em forma de notação musical, e ouvidos imediatamente em seguida, sem a necessidade de qualquer músico executante. Assim, é possível testar novos efeitos e novos procedimentos, mesmo empregando unicamente sons de altura definida³.

A partir da discussão aqui apresentada, percebemos que as tecnologias desde cedo estiveram relacionadas às formas de produção e apreciação musical da

³ Sons de altura definida são ondas sonoras com frequência de vibração fixa. Esse tipo de som é a principal matéria prima da música erudita europeia, pois todas as notas musicais possuem altura definida, se constituindo em uma seleção desses sons a partir de um determinado sistema de afinação. Assim, na atualidade toma-se como referência a nota A, cuja frequência é de 440Hz. As demais notas musicais tem suas frequências (alturas) estabelecidas a partir de relações matemáticas com essa nota A, de acordo com as regras que constituem o sistema de afinação que se está utilizando.

Humanidade. Além disso, observamos que o surgimento das tecnologias de gravação sonora dos meios de comunicação em massa e dos equipamentos para manipulação e produção sonora modificaram efetivamente os papéis e atribuições de compositores, intérpretes e ouvintes.

Assim, uma vez que o presente estudo tem a intenção de analisar uma metodologia para Educação Musical com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, na modalidade semipresencial, é importante levar em consideração as novas perspectivas acerca do fazer musical que são impostas pelo uso desta tecnologia. A seguir, discutiremos alguns dos trabalhos e das pesquisas mais recentes acerca da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação Musical, na modalidade semipresencial e a distância.

2. A Literatura sobre Educação Musical, Computadores e Modalidade Semipresencial

De acordo com Brandão (1986), os primeiros softwares de ensino de Música que se destinavam à formação do músico profissional demoraram algum tempo para chegar às escolas de música, estando mais acessíveis àqueles profissionais em suas casas ou ambientes de trabalho a partir da popularização dos computadores pessoais na década de 1990.

Assim, estes programas de Educação Musical, inicialmente, não visavam o contexto escolar formal, e em nosso país, mesmo atualmente, raras são as escolas de música que utilizam esses *softwares* em seu cotidiano, reduzindo o número, ainda mais se considerarmos aquelas instituições voltadas para a formação geral em nível fundamental ou médio.

Dessa forma, grande parte dos produtos disponíveis no mercado, que se destinam a aquisição de conceitos e competências na área de música, foram desenvolvidos sem qualquer preocupação pedagógica, uma vez que não visavam o contexto escolar formal.

Brandão (1986) classifica os softwares de Educação Musical, disponíveis no mercado, em quatro categorias, de acordo com as áreas da música a que se destinam: a) ensino dos fundamentos musicais, incluindo-se aí os softwares de reconhecimento de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, e aqueles destinados à aquisição de conhecimentos gerais de teoria musical; b) ensino de habilidades de performance musical, destinados à formação de instrumentistas; c) ensino de análise musical, voltados para a determinação dos elementos constituintes da estrutura musical e a investigação da função desses elementos na estrutura; d) ensino de composição musical.

Analisando essas categorias, o autor reconhece que os softwares voltados para o ensino de composição musical normalmente possuem caráter exploratório, aproximando-se da concepção construtivista de aprendizagem, e com um estilo semelhante aos programas tipo **micromundo** ou ferramentas.

Os ambientes voltados para o ensino dos fundamentos de música estariam mais ligados às teorias *behavioristas* ou de instrução programada. Esses softwares reproduzem práticas da pedagogia musical tradicional, comuns nas atividades cotidianas das aulas de música, onde há uma preocupação maior com a aquisição de determinados comportamentos, valorizando-se inclusive a memorização e a percepção auditiva, e

descuidando-se do desenvolvimento da musicalidade dos alunos e do reconhecimento da Música como forma singular do discurso, conforme discutimos anteriormente.

Segundo Brandão (1986), *“parece haver a falta de uma teoria musical cognitiva completa para apoiar, de forma apropriada, as atividades de ensino de música”*, isso explicaria por que as concepções pedagógicas tradicionais nessa área se perpetuam, sendo reproduzidas nesses softwares.

Entretanto, essa explicação parece equivocada, uma vez que diversos autores (SWANWICK 1979; GORDON 2000) desenvolveram teorias de aprendizagem musical, com inspiração cognitivista. Essas teorias encaram o ensino de Música a partir da determinação da natureza do conhecimento musical, das diferentes fases de seu desenvolvimento e das estratégias que promovem a aquisição desse saber.

Para Gohn (2003), a utilização de software para Educação Musical é extremamente positiva, apresentando vantagens relacionadas à individualização dos objetivos e processos de aprendizagem, respeitando o ritmo e estilo de estudo de cada estudante, bem como à possibilidade de integração de várias mídias na preparação do material didático, permitindo o desenvolvimento da sensibilidade musical a partir do estabelecimento de relações entre sons, imagens e movimento.

No entanto, de acordo com Krüger et al. (1999), a maioria dos aplicativos para música não se fundamenta nos mais recentes parâmetros pedagógicos, psicológicos, sociológicos e de outras áreas específica da educação musical, o que limita as vantagens da aplicação educacional destes. Além disso, o foco da grande maioria reside em exercícios de treinamento auditivo, informações de história da música ou análise de obras musicais simplesmente reproduzindo as práticas tradicionais já cristalizadas no cotidiano das escolas de música. Nesse contexto, poucos aplicativos direcionam-se à aprendizagem colaborativa, uma vez que a maioria se destina à utilização individual.

Assim, diversas pesquisas dedicam-se a propor modelos para o desenvolvimento e a avaliação de softwares de Educação Musical. Neste sentido, buscam conceber instrumentos que possam auxiliar o professor na tarefa de selecionar os programas mais adequados para a realidade de sua sala de aula, de tal forma que realmente possam contribuir para o aprendizado de conceitos e para o desenvolvimento da musicalidade de seus alunos.

Krüger (2000) descreve um processo de desenvolvimento e testagem de um roteiro de avaliação de software de Educação Musical. A estrutura do roteiro foi desenvolvida a partir de três categorias gerais: a) Educação/Educação Musical; b)

Interações sociais possíveis durante o uso do software; c) Informática e Educação Musical.

A primeira categoria pretende abranger as características específicas da área de Educação Musical que devem ser atingidas pelo software e compreende as seguintes sub-categorias:

1. Teorias de Aprendizagem (*Behaviorismo* ou Construtivismo);
2. Concepção de Educação Musical (Tradicional ou Progressista);
3. Parâmetros de Atividades Musicais (Teoria Espiral de Educação Musical e Modelo C(L)A(S)P), propostos em Swanwick (1979 e 1988);
4. Objetivos Pedagógicos;
5. Avaliação de Aprendizagem;
6. Adequação sociocultural e musical.

A segunda categoria de análise relaciona-se com as interações geradas através do software entre alunos e entre professor e aluno, enquanto que a última se concentra nos aspectos técnicos da interface do produto.

Segundo a autora, o roteiro foi desenvolvido a partir da colaboração de pesquisadores da área de software de Educação Musical, oito indivíduos no total, que deram sugestões sobre os parâmetros a serem avaliados com relação a cada uma das categorias citadas.

Uma versão modificada e melhorada deste roteiro foi utilizada como parte da avaliação de um software para treinamento rítmico, o STR – Sistema de Treinamento Rítmico (KRÜGER et al., 2001).

O STR é um programa de educação musical composto por módulos. Em cada um deles, o aluno realiza uma determinada atividade que pode ser a audição de uma configuração rítmica, a execução de um ritmo dado ou a composição de músicas empregando o padrão que está sendo analisado. A partir dessa descrição, podemos perceber que o software tenta implementar o modelo C(L)A(S)P descrito em Swanwick (1988), de acordo com a variedade das atividades disponíveis.

O processo de avaliação desse programa consistiu na aplicação de um questionário fechado e vários questionários abertos, sendo um para cada módulo, a um grupo de dez estudantes que utilizaram o software em um curso de seis horas/aula. Os questionários abertos continham uma única pergunta “O que você pode dizer sobre o módulo X?”, colocada dessa forma com o objetivo de não direcionar as respostas dos alunos.

O questionário fechado era, na realidade, um *checklist* que objetivava investigar a usabilidade e a interatividade do programa, a forma de apresentação e trabalho do conteúdo, as possibilidades de transferências para outras atividades, entre outros aspectos.

Mesmo constituindo um avanço no campo da avaliação de software na área de Educação Musical, parece-nos que essa abordagem ainda possui muitas limitações, pois, ao analisarmos as respostas obtidas a partir dos questionários abertos, podemos identificar que não se obtêm informações concretas acerca da aquisição de conhecimento musical por parte dos alunos, mas o que se pode verificar, na realidade, é o grau de satisfação dos usuários ao utilizarem o programa. O quadro 1 apresenta algumas das respostas obtidas:

Módulo Recursos Rítmicos	<p>“...ensina algumas técnicas de ritmo e permite testá-las com a Recomposição Rítmica. Permite que entendamos o ritmo de maneira mais prática do que simplesmente lendo a teoria”.</p> <p>“Ele dá uma ideia excelente sobre o recurso escolhido. Os exemplos são bons e a facilidade com que ele pode ser manuseado é de grande valor”.</p> <p>Sugestões: opção para modificação do andamento dos exemplos e da Recomposição Rítmica; maior variedade de exercícios.</p>
Módulo Ditado Rítmico	<p>“O ditado é bastante interessante e legal para o aprendizado de ritmo e tempos de notas”.</p> <p>“É um sistema muito bom para se adaptar às notas e aprender a reconhecer cada uma. E, como ele é um teste, aprende-se com os próprios erros, o que facilita muito mais a fixação”.</p> <p>Sugestões: maior variedade de ditados rítmicos; compassos diferentes.</p>
Módulo Composição Rítmica	<p>“A gente põe em prática todos os conhecimentos vistos nos outros Módulos”.</p> <p>“Este Módulo permite que façamos nossas próprias composições e as escutemos, o que é muito bom”.</p> <p>“Uma maneira de expor as próprias músicas e depois poder escutar o ritmo criado. É muito importante isso, pois nem sempre o que pensamos é igual quando colocamos em prática”.</p> <p>Sugestões: trabalho melódico; destaque audiovisual para cada nota a ser executada pelo programa.</p>
Sugestões comuns	<p>Maior variedade de instrumentos musicais, inclusive quanto aos instrumentos de percussão, e maiores explicações sobre o conteúdo.</p>

Quadro 1: Observações e críticas sobre os módulos do STR

Quanto ao questionário fechado, de acordo com as informações disponibilizadas pelos autores, ele é organizado como uma lista de critérios tradicional. Esta avaliação

parte do pressuposto de que a intenção de implantar as atividades do modelo C(L)A(S)P no aplicativo é suficiente para determinar a validade pedagógica deste, não realizando uma observação minuciosa que considere a natureza do conhecimento musical e a forma como ele é desenvolvido nos alunos a partir da utilização do programa (KRÜGER et al., 2001).

Em pesquisa recente, avaliamos dois softwares de Educação Musical com abordagens pedagógicas distintas, a fim de identificar os aspectos característicos e desejáveis de um programa baseado numa concepção cognitivista e progressista de ensino de Música (VIANA-JÚNIOR, 2006). Neste sentido, destacamos onze critérios associados a esta abordagem, alguns deles relacionados aos aspectos puramente musicais do processo de aprendizagem, a saber:

1. Quanto à forma de aquisição do Conhecimento Musical: o conhecimento é construído pelos alunos a partir de experiências musicais ricas, mediadas pelo software educacional?
2. Quanto ao Processo de Aprendizagem: desenvolve-se a partir da exploração e manipulação dos elementos sonoros (melodia, ritmo, andamento e timbre) em atividades de Apreciação, Execução e/ou Composição Musical?
3. Quanto ao nível de controle realizado sobre a performance do aluno: permite que o aluno execute as atividades propostas sem restrições de tempo e sem impor mecanismos de reforço, tal como a repetição das tarefas?
4. Quanto aos aspectos auditivos do conhecimento musical: desenvolvem-se separadamente e de forma autônoma ao aprendizado da escrita musical?
5. Quanto aos exemplos musicais empregados: incluem composições provenientes do habitat cultural original dos alunos?
6. Quanto às formas de feedback de erros fornecidas: não faz uso de mecanismos de premiação ou punição como forma de feedback? Além disso, considera úteis as informações relacionadas aos erros dos alunos, utilizando-as no fornecimento de pistas úteis ao aprendizado? Por outro lado, pode não empregar nenhum mecanismo de feedback, deixando ao professor a responsabilidade de intervir adequadamente quando erros são cometidos?
7. Quanto aos instrumentos musicais utilizados como meios de aprendizagem: não privilegia nenhum instrumento musical como meio de aprendizagem, possibilitando o contato com uma ampla variedade de timbres?

8. Quanto às formas de intervenção permitidas: o professor possui ampla liberdade de interferência na forma de realização das atividades e exploração de recursos disponibilizados, possibilitando a adaptação do programa educativo a diferentes contextos educativos?
9. Quanto às interações sociais viabilizadas pelo software: incentiva a colaboração e a cooperação entre os sujeitos enriquecendo o processo de aprendizagem?
10. Quanto à natureza das atividades musicais implementadas: as atividades exigem a reflexão a respeito do discurso musical, permitindo ao aluno o estabelecimento e a verificação de hipóteses acerca dos elementos que compõem este discurso?
11. Quanto aos padrões musicais empregados nas atividades implementadas: emprega exemplos musicalmente contextualizados?

Estes critérios devem ser considerados na implementação de qualquer ambiente informatizado para o ensino de música que pretenda estar centrado no aluno, e busque observar os aspectos cognitivos do desenvolvimento e da aprendizagem musical.

Mais recentemente, alguns trabalhos discutem com mais especificidade as questões relacionadas ao ensino de Música empregando uma modalidade à distância. Em geral, estes estudos descrevem experiências de utilização da Internet na aprendizagem musical, bem como o processo de implementação de novas ferramentas de interação, desenvolvidas para a Educação Musical através da Internet.

Gohn (2003) discute a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação em atividades de autoaprendizagem musical. Partindo do reconhecimento de que o ensino formal de música em nosso país restringe-se às escolas especializadas e aos conservatórios, o autor busca identificar como os indivíduos que não possuem condições de estudar nestes locais empregam a tecnologia, notadamente o vídeo e a Internet, em um processo de formação musical que se organiza a partir de suas demandas individuais de aprendizagem.

Assim, o trabalho analisa diversos materiais didáticos, organizados em forma de vídeo, para o aprendizado de conhecimentos de teoria musical e da execução do instrumento. Além disso, são apresentados diversos sites na Internet com recursos específicos para a realização de atividades musicais e que podem ser utilizados como ferramentas educacionais.

Para o autor, esta estratégia de formação apresenta diversas vantagens, entre elas a possibilidade de se desenvolver de maneira permanente, durante toda a vida do

sujeito, e de ser individualizada no sentido de que a aprendizagem se desenvolve a partir do interesse e da necessidade do aprendiz.

No entanto, não são apresentados resultados específicos acerca da aplicação prática das tecnologias analisadas para a aprendizagem musical, resumindo-se o trabalho a relacionar os recursos disponíveis e suas possíveis aplicações.

Ximenes e Oliveira (2003) apresentam uma ferramenta, denominada *WebFlauta*, para a aprendizagem de flauta doce na modalidade a distância via Internet. Esta ferramenta é organizada em módulos que oferecem uma variedade de atividades, baseadas no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988).

No entanto, apesar da aparente evolução pelo emprego deste modelo em relação a outras abordagens de pedagogia musical, o processo de ensino se realiza mediante um sistema de “videoconferência”, em que uma aula de flauta é dada pelo professor aos seus alunos através de equipamentos de Webcam, reproduzindo o que ocorre em uma aula tradicional de instrumento.

Ficheman et al. (2004) apresenta uma ferramenta interativa para apoio à Educação Musical, denominada de Editor Musical. Este aplicativo permite a realização de atividades de composição musical de forma individual ou colaborativa, empregando uma notação musical não-tradicional. Além disso, o professor pode organizar previamente desafios e propostas de atividades a serem realizadas pelos alunos através deste ambiente.

Apesar de características que priorizam o aprendizado musical em bases cognitivistas, o Editor Musical não oferece suporte para a notação musical tradicional, nem para a realização automática de procedimentos próprios do trabalho de composição, como retrogração e inversão de motivos melódicos, como encontramos no software *Making Music*, analisado em Viana-Júnior (2006).

Além disso, se considerarmos o modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988), apenas a atividade de composição é implementada, requerendo que a ferramenta seja empregada em conjunto com outras que permitam o desenvolvimento de atividades de Apreciação e Execução Musical.

As duas ferramentas para Educação Musical a distância apresentadas acima, *WebFlauta* e *Editor Musical*, apesar de terem sido desenvolvidas tomando como base o modelo C(L)A(S)P, não tiveram a sua efetividade avaliada em um contexto educacional real.

Além disso, como a maioria das ferramentas tecnológicas desenvolvidas para Educação Musical, a implementação delas não foi motivada por necessidades comprovadas a partir de situações verificadas em um contexto concreto, com o emprego de uma metodologia específica para o ensino de música a distância. Normalmente, o que observamos é que a motivação para a elaboração da maioria destes dispositivos decorre de pressupostos da equipe interdisciplinar que os implementou. Em decorrência disto, após serem concluídas, dificilmente estas tecnologias encontram empregabilidade pedagógica concreta.

O presente trabalho propõe uma inversão nessa lógica, uma vez que buscamos, em primeiro lugar, elaborar uma metodologia para Educação Musical na modalidade a distância para, somente em seguida, determinar as formas de emprego das ferramentas de interação disponíveis, bem como levantar a necessidade de desenvolvimento posterior de novos recursos tecnológicos para o ensino de música.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) implementou, no ano de 2008, o primeiro curso de Licenciatura em Música na modalidade a Distância em nosso país, como parte do programa Pró-Licenciaturas do Ministério da Educação, denominado PROLICENMUS. O público-alvo dessa ação são professores em exercício nas Redes Públicas de ensino, mas que ainda não possuem habilitação legal (licenciatura) para atuarem no ensino fundamental e médio com o componente curricular – Artes.

Inicialmente, o curso foi implantado em parceria com outras seis universidades (Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Universidade de Roraima – UNIR e Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC), que ficaram responsáveis por quatorze pólos, distribuídos em cinco estados.

Os pólos de atendimento têm como objetivo garantir o acesso ao curso e aos recursos tecnológicos necessários para participar dele. Além disso, servem de ponto de encontro entre tutores e estudantes para a realização de atividades e encontros presenciais.

A estrutura do pólo inclui um laboratório de informática, midiateca/biblioteca, salas de instrumentos, sala de tutoria e secretaria administrativa. O pólo é gerenciado por um tutor local, residente no município onde ele se localiza, que realiza atendimento

individualizado entre os estudantes e coordena as atividades de prática coral e instrumental que são realizadas semanalmente.

O currículo do curso é organizado em cinco eixos: Estruturação Musical, Tópicos em Educação, Formação geral, Execução Musical e Condução e Finalização. O percurso formativo individual se desenvolve a partir de um projeto individual de estudos, organizado pelo estudante a partir de suas próprias necessidades e sob orientação do tutor local e dos professores das disciplinas. Dessa forma, pretende-se respeitar os ritmos individuais e as particularidades de formação musical do corpo discente que, em um curso como esse, são geralmente bastante diversificadas.

Nesse sentido, os eixos de formação ligados às questões especificamente musicais possuem estrutura bastante flexível. Por exemplo, a disciplina de musicalização pode ser realizada pelo estudante em um período que varia de um a três anos, dependendo de sua formação musical anterior. As demais disciplinas que compõem o eixo servem de reguladores para que o estudante consiga concluir o curso dentro do prazo de quatro anos.

O método empregado no processo é denominado MAaV (Musicalização de Adultos através da voz) adaptado para professores e que propõe vivências musicais baseadas na prática do canto, propiciando a emergência de estruturas cognitivas, afetivas e psicomotoras que promovem o desenvolvimento da musicalidade.

Como decorrência desse método, as atividades de execução musical empregam o violão e o teclado como instrumentos acompanhadores do canto. A aprendizagem de instrumentos é realizada com a utilização de vídeo-aulas e *e-books*, lançando mão de recursos de imitação e memorização.

As práticas de execução coletiva são realizadas através de encontros presenciais semanais realizados nos pólos e o resultado das mesmas é apresentado por ocasião dos Seminários Integradores que servem como momentos de encerramento, avaliação e planejamento ao final de cada etapa da formação.

Uma vez que a implantação do PROLICENMUS é recente (os primeiros estudantes concluirão a graduação no final de 2011), ainda não foram realizados estudos sistemáticos sobre o processo de formação musical decorrente do emprego da modalidade a distância no curso da UFRGS. Na verdade, verificamos uma carência de pesquisas que tratem da formação de professores de Música usando Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Recursos WEB. Neste sentido, nos propomos a analisar um processo concreto de formação, elaborado a partir de uma metodologia proposta no

corpo desse trabalho, com o intuito de verificar como se deu o processo de aprendizagem musical na modalidade à distância.

Os procedimentos metodológicos do presente estudo são apresentados a seguir.

3. Procedimentos Metodológicos

A definição dos procedimentos metodológicos de um trabalho de pesquisa é uma tarefa complexa, uma vez que estabelece e caracteriza todo o percurso da investigação, no qual se busca a compreensão do fenômeno em foco, a partir das decisões e escolhas tomadas.

Neste capítulo, descreveremos a metodologia empregada neste trabalho. Inicialmente, será apresentado o paradigma de pesquisa a ser empregado. Em seguida, detalharemos as etapas de nosso estudo, ao mesmo tempo em que discutimos os instrumentos e procedimentos de coleta de dados com o intuito de analisar o processo de formação musical de Professores em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

3.1 Paradigma Interpretativo

De acordo com alguns autores (ERNEST, 1998; ALVES-MAZZOTI, 1996), um paradigma de investigação pode ser definido a partir de suas dimensões ontológica (a natureza do cognoscível), epistemológica (a relação entre conhecedor e conhecimento) e metodológica (a forma como o conhecimento é adquirido). No presente trabalho, empregaremos o paradigma interpretativo a fim de compreender o processo de formação de Professores em Música em AVA.

O paradigma interpretativo caracteriza-se pelos seguintes pressupostos: a) os fatos e dados são analisados tendo como base uma teoria que lhes dá sustentação; b) existem diversas construções teóricas sobre um mesmo fenômeno, dessa forma não há uma maneira inequívoca de escolher uma teoria para ancorar um estudo; c) toda pesquisa é influenciada pelos valores relacionados ao cotidiano pessoal e profissional do pesquisador, logo não há pesquisa neutra; e d) o pesquisador exerce influência natural sobre o objeto de pesquisa através de uma interação natural resultante da própria atividade humana (GUBA & LINCOLN, 1994).

Podemos observar que, do ponto de vista ontológico, o paradigma interpretativo reconhece que a realidade é subjetiva e múltipla, assim os fenômenos são relativos e sofrem influência do contexto onde ocorrem. Em termos epistemológicos, admite-se que o investigador esteja imerso no contexto da investigação, assumindo-se que a interação e a influência mútua fazem parte do processo investigativo.

Já em relação aos aspectos metodológicos, o paradigma interpretativo pressupõe o método indutivo, a influência mútua entre diversos fatores, a análise profunda e

detalhada do objeto em relação ao contexto no qual ocorre, a flexibilidade e a interação entre os participantes. (SAURU et al., 2005).

Assim, os resultados da pesquisa empregando o paradigma interpretativo são dependentes tanto do contexto onde ocorrem, como também das próprias expectativas e experiências prévias do pesquisador. No entanto, há o cuidado de se explicitar o máximo possível estas crenças e expectativas, através da inclusão delas em regras que definem o pesquisador como mais um instrumento do processo. Além disso, não se tem a pretensão imediata de generalizar um estudo particular para outros contextos.

A principal razão para o emprego do paradigma interpretativo nesse estudo deve-se ao seu caráter exploratório. Ainda existem poucos estudos acerca da educação musical e da formação de professores de Música na modalidade semipresencial. Além disso, desejamos considerar as crenças e opiniões dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de identificar as dificuldades que eles mesmos vivenciaram no processo de aquisição do conhecimento musical utilizando um Ambiente Virtual de Aprendizagem.

3.2 Desenvolvimento da Pesquisa

A presente pesquisa se desenvolveu em duas etapas. Inicialmente, realizamos um estudo piloto com o objetivo de levantar informações que pudessem orientar o planejamento da pesquisa. Em seguida, a partir dos dados obtidos na fase anterior, procedeu-se à elaboração das aulas, à realização da formação através do ambiente virtual de aprendizagem e à coleta dos dados do presente estudo.

3.2.1 Estudo Piloto

A fim de obter informações que pudessem orientar o desenvolvimento da presente pesquisa, realizamos um estudo piloto, durante o primeiro semestre de 2009, com os estudantes matriculados na disciplina Harmonia 1 do Curso de Educação Musical da Universidade Federal do Ceará.

Alguns aspectos nos levaram a considerar a necessidade de desenvolvimento desse estudo. Em primeiro lugar, destacamos a falta de familiaridade dos estudantes com a modalidade de ensino semipresencial. Uma vez que a presente pesquisa implicava na inserção, no contexto de um curso de graduação presencial, de uma disciplina de natureza semipresencial, seria natural enfrentarmos resistências e estranhamentos por parte dos estudantes. Assim, consideramos ser interessante proporcionar a eles uma experiência inicial com essa modalidade, buscando minimizar a

interferência de fatores externos à aprendizagem, relacionados à falta de vivência com a educação semipresencial e ao pouco contato com a tecnologia.

Além disso, o estudo piloto nos possibilitaria fazer ajustes em relação às formas de apresentação do conteúdo das aulas, bem como ao estilo das atividades a serem propostas aos estudantes durante a formação. Dessa forma, a partir das dificuldades encontradas durante o piloto, tentamos obter o máximo das ferramentas de interação do ambiente virtual de aprendizagem durante o planejamento da pesquisa, adaptando o conteúdo a ser trabalhado aos diversos recursos disponibilizados.

O conteúdo a ser trabalhado, durante o estudo piloto, foi organizado a partir do Conteúdo Programático da disciplina, estabelecido pelo Projeto Pedagógico do Curso de Educação Musical¹ da UFC. Como forma de contextualizar os conceitos teóricos a serem desenvolvidos, optamos pela utilização de um tema transversal, as Canções Infantis, de forma a fornecer situações-problemas e desafios concretos para aplicação dos conhecimentos harmônicos estudados.

A ementa da disciplina foi então organizada da seguinte forma: Repertório da Canção Infantil Brasileira; Estruturação Rítmica e Melódica das Canções Infantis; Conceitos Básicos de Harmonia Tonal (Primeira, Segunda e Terceira Lei Tonal, Condução de Vozes); Conceitos Básicos de Análise Musical (Pequenas Formas, Forma Binária, Forma Ternária, Rondó); Prática de Arranjo e Composição a partir de Canções Infantis Brasileiras.

O conteúdo das aulas foi formatado para publicação online e disponibilizado através do ambiente SOCRATES, que será descrito em mais detalhes nas próximas seções. Também foram propostas atividades com a utilização das ferramentas de interação (fórum, portfólio e chat) disponibilizadas pelo ambiente.

Diversos aspectos de planejamento da formação foram ajustados a partir da experiência do estudo piloto. Um dos principais relacionou-se ao estabelecimento de critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa. Durante o estudo piloto, alguns estudantes queixaram-se de pouco adaptação ao trabalho com a modalidade semipresencial. Outros apresentavam pouca familiaridade ou dificuldade de acesso ao computador e a Internet.

¹ No segundo semestre de 2010, o Ministério da Educação – MEC padronizou em nível nacional a nomenclatura de diversos cursos de graduação. A partir de então, o Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC passou a se chamar Licenciatura em Música. No presente trabalho, decidimos preservar o nome original do curso, respeitando a ênfase explícita na formação de professores de música que caracteriza a proposta pedagógica do mesmo e justifica essa denominação.

Dessa forma, ficaram estabelecidos como critério para a participação na pesquisa os seguintes requisitos:

- a) Possibilidade de acesso a computador e internet pelo menos duas vezes por semana;
- b) Interesse pessoal de cursar a disciplina através da modalidade semipresencial.

Dessa forma, optamos pela realização da pesquisa entre os estudantes matriculados na disciplina de Harmonia 2 no semestre 2009.2, selecionando-os entre aqueles que preenchessem os requisitos acima.

A seguir, descreveremos os procedimentos relativos à segunda fase desse estudo, que consistiu no planejamento, na realização da formação e também no levantamento dos dados de campo.

3.2.2 Planejamento e Transposição Didática da Disciplina

Na fase de planejamento e transição didática foram definidos os conteúdos e objetivos do curso de formação, bem como se deu a elaboração das atividades e formas de avaliação empregadas. Além disso, realizou-se a transição didática destes conteúdos e atividades para a Internet, através do emprego das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem e de outros recursos complementares não contemplados no AVA.

Optou-se por trabalhar, durante o semestre 2009.2, com os estudantes da disciplina de Harmonia 2 do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC. A disciplina foi organizada de acordo com a ementa estabelecida do Projeto Pedagógico do curso, ficando estruturada da seguinte forma:

- a) Tema Transversal: Aspectos Harmônicos e Melódicos da Música Brasileira.
- b) Objetivos: Ampliar o conhecimento dos alunos acerca do repertório de música popular brasileira; Conhecer a estruturação musical desse repertório a partir dos seus aspectos rítmicos, melódicos, harmônicos e formais; Desenvolver composições e arranjos a partir do cancionário de nosso país.
- c) Carga Horária: 64 Horas/Aula
- d) Ementa: Progressões com as Funções Harmônicas Principais (Primeira e Segunda Lei Tonal); Cadências, Frases e Períodos; Acordes Diatônicos com Sétima; Funções Secundárias; Empréstimo Modal; Modulação por Acorde Diatônico Comum; e Técnicas de Elaboração de Arranjo de M.P.B.

- e) Metodologia: O curso foi desenvolvido na modalidade de ensino semi-presencial. Durante o curso, os alunos participaram de atividades de Composição, Apreciação e Execução envolvendo canções da MPB, a partir do que propõe o modelo C(L)A(S)P proposto por Swanwick (1988), com o intuito de adquirirem conhecimentos musicais específicos de harmonia tonal e arranjo.
- f) Avaliação: Os alunos foram avaliados a partir da participação dos mesmos nas atividades propostas e da qualidade das produções musicais elaboradas por eles durante o processo de formação. Além disso, foram realizadas duas avaliações escritas presenciais, observando o que determina o decreto 5.622 de 19/12/2005 que regulamenta o funcionamento dos cursos na modalidade à distância.

A etapa de transição didática envolveu a tomada de decisões acerca das ferramentas de interação empregadas na implementação do curso, levando em conta as limitações destas em relação à natureza das atividades de Composição, Apreciação e Execução musical.

Como resultado desse processo, o conteúdo abordado e as atividades planejadas foram organizados em Aulas e publicados de forma online com a utilização de um editor disponibilizado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem empregado.

A forma de exposição do conteúdo e os exemplos musicais empregados para ilustrá-lo foram baseados na abordagem de Kotska (2003) para o ensino de harmonia tonal. As aulas online podem ser encontradas no Anexo 02 do presente trabalho.

A análise da etapa de transição didática ofereceu dados significativos para a presente pesquisa. Um diário de campo foi utilizado para registrar a etapa de transição, com informações sobre as limitações encontradas, as ferramentas empregadas e as razões para sua escolha e seu uso. Estes dados foram retomados no processo de análise de dados, a fim de confrontar as soluções implementadas e os resultados alcançados no desenvolvimento efetivo da formação.

3.2.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem

O curso foi desenvolvido empregando o ambiente SOCRATES como principal suporte tecnológico para a realização das atividades não presenciais. O SOCRATES foi concebido como um ambiente para criação e gerenciamento de projetos colaborativos e comunidades virtuais de aprendizagem.

De acordo com Castro-Filho et al. (2005), a concepção do SOCRATES surgiu das discussões realizadas entre a equipe multidisciplinar do HUMANAS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para as Humanidades) e o grupo de desenvolvimento do Instituto UFC Virtual, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Neste sentido, o ambiente se propôs a ser um espaço virtual de formação continuada, uma vez que disponibilizaria a professores ferramentas web para elaboração de projetos pedagógicos no contexto escolar e criação de comunidades de aprendizagem, objetivando favorecer a colaboração entre eles e os alunos.

O ambiente foi desenvolvido em ASP.Net, acessando banco de dados de um Servidor SQL (*Structured Query Language* – Linguagem de Consulta de Dados). Esta plataforma de desenvolvimento foi escolhida por apresentar independência de sistema operacional, de linguagem utilizada, bem como, por sua codificação orientada a objetos. (CASTRO-FILHO et al., 2005).

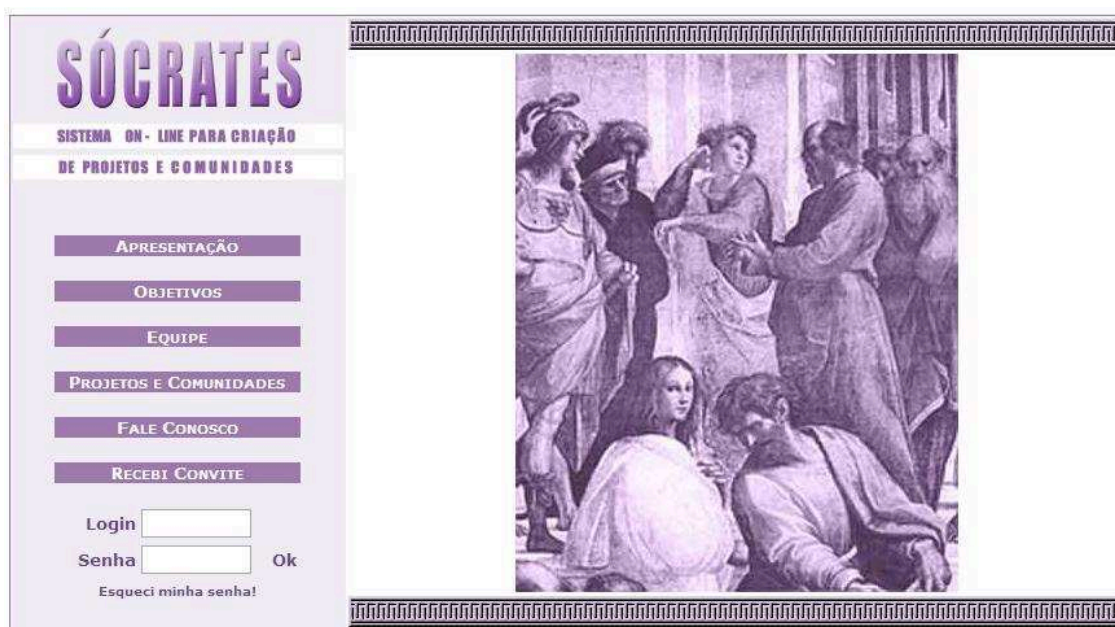


Figura 1: Tela Principal do Ambiente SÓCRATES

As ferramentas de comunidades e projetos do SOCRATES incluem recursos de interação como fórum, chat e troca de mensagens. Além disso, é também possível o registro e a organização das atividades e discussões realizadas no âmbito das comunidades e dos projetos, facilitando a troca de conhecimentos e experiências, além da publicação dos produtos finais dos projetos desenvolvidos.

As ferramentas de interação do SOCRATES incluem recursos para a comunicação síncrona ou assíncrona do tipo aluno-alunos e professor-alunos.

O fórum é o principal recurso de comunicação assíncrono, permitindo a discussão de um assunto relevante entre os participantes sem a necessidade de que eles estejam conectados ao ambiente simultaneamente. A ferramenta de FÓRUM do SOCRATES é organizada em tópicos. No interior de cada tópico, as discussões podem ser facilmente compreendidas pois as perguntas e respostas estão organizadas em uma estrutura de árvores, sendo destacadas uma das outras através da utilização de diferentes tabulações de texto (identações), como podemos observar pela imagem abaixo:

The screenshot displays a forum thread with the following content:

- Marconi** Enviado em: 17/8/2009 10:53:51 Responder
 Eu entendo no sentido inicial, bruto das relações tonais que, quem determina a progressão harmônica ainda é o sentido melódico. No entanto, com os estudos no campo harmônico, buscando novas experimentações sonoras, a melodia foi perdendo esse poder hegemônico que antes possuía.
- Gerardo** Enviado em: 17/8/2009 10:57:25 Responder
 Oi Marconi, Você pode exemplificar como a melodia foi perdendo esta primazia? O que ocasionou isto, em sua opinião?
- Marconi** Enviado em: 17/8/2009 11:13:45
 O sistema tonal desde o início, tem como uma das características esse poder controlador e determinar por meio do elemento melódico que caminho se deve chegar. Com as pesquisas realizadas por Schoenberg, Varese, Messiaen e tantos outros, no campo da música experimental, o sistema tonal e o seu elemento principal, a melodia foi perdendo a sua importância.
- Catherine** Enviado em: 19/8/2009 13:27:12
 Essa reflexão lembra-me os tópicos das aulas de História da Música sobre os Organa, na qual deixa explícito a "soberania" da melodia de acordo com a contextualização e proposta musical da época. A letra, a melodia eram guias da expressão vocal e o ritmo eram bases das palavras pronunciadas. Agora aproximando-se das questões acima, vejo que com os novos caminhos que os organum tomaram como por exemplo, paralelo, melismático, livre, reconheço no Organum em Notre Dame que as vozes eram elaboradas com precisas unidades de tempo musical, surgindo os organum duplum, triplum e até quadrupulum. Neste caso, a sensação auditiva destas vozes sugerem um início de uma

Figura 2: Exemplo de Interação na ferramenta FÓRUM do Ambiente SÓCRATES

A ferramenta MENSAGEM é outro recurso de comunicação de caráter assíncrono que possibilita o envio de correio eletrônico através do ambiente. O estudante possui um caixa de entrada onde ficam armazenadas todas as mensagens enviadas para ele através do ambiente, sendo permitido responder ou encaminhar as mensagens recebidas, bem como compor novas mensagens para envio a um ou vários participantes.

Além do envio de mensagens dentro do ambiente, o estudante também pode escolher enviar uma cópia para o email externo do(s) destinatário(s). Dessa forma, não é necessário que este(s) usuário(s) se conectem ao SOCRATES para receber suas mensagens, uma vez que elas são encaminhadas diretamente para o email cadastrado

por ele(s). A imagem abaixo ilustra a composição de novos emails através da ferramenta MENSAGEM do SOCRATES:

Figura 3: Tela de Composição de correio eletrônico através da ferramenta MENSAGEM do Ambiente SÓCRATES

A ferramenta PORTFÓLIO possibilita aos estudantes o envio para o ambiente de exercícios, textos, apresentações de slides ou outras produções que eles venham a realizar em formato de arquivos. Após a publicação desses arquivos, os mesmos tornam-se acessíveis para os demais participantes das comunidades ou dos projetos. Essa ferramenta também permite que sejam publicados comentários aos arquivos enviados. A figura a seguir mostra um comentário feito no PORTFOLIO a um dos arquivos publicados pelos participantes desse estudo:

DOWNLOAD DO ARQUIVO

ENVIAR COMENTÁRIO

Comentários

Quem	Data	Comentário		
Gerardo	17/10/2009 19:51:13	QUESTÃO 3: O segundo acorde é V42/iv.		
		QUESTÃO 4: Onde começa e termina cada frase?		
		QUESTÃO 5:	Editar	Apagar
		Item 1: Oitava oculta no c.2;		
		Item 2: OK.		

Figura 4: Tela exemplificando comentários a trabalho publicado na ferramenta PORTFÓLIO do Ambiente SÓCRATES

O SOCRATES disponibiliza também um recurso para conversação síncrona no ambiente através da ferramenta de CHAT. Através dessa ferramenta, pode-se discutir um assunto ou tirar dúvidas sobre algum tema abordado, no entanto, faz-se necessário que todos os participantes estejam conectados simultaneamente.

É importante ressaltar que essa ferramenta se constitui em um recurso de chat pedagógico, diferenciando-se das salas comuns de bate-papo. Dessa forma, as mensagens enviadas através do chat podem ser lidas por todos os participantes conectados, não havendo a possibilidade de troca privativa de texto entre os estudantes. Essa limitação pretende evitar que existam “conversas” paralelas ao conteúdo discutido, buscando promover a participação de todos nesse tipo de atividade.

Além dos recursos de criação e gerenciamento de Comunidades e Projetos, atualmente o SOCRATES incorporou uma ferramenta para a realização de Cursos. Além dos recursos de interação disponíveis, ela incluiu recursos para publicação de conteúdos multimídia online através de um editor de aulas, e para acompanhamento do desempenho dos alunos.

O editor de aulas possibilita a disponibilização de material didático em vários formatos (texto, imagem, áudio, animações em Flash e vídeo), viabilizando a integração de mídias na produção do conteúdo dos cursos disponibilizados. Não há necessidade de conhecimento específico de linguagem de programação por parte de quem publica o material didático no ambiente, no entanto é possível acessar o código-fonte em HTML das aulas geradas pelo editor, bem como realizar a importação de aulas já formatadas através dessa linguagem de programação. A figura abaixo mostra a tela principal do editor de aulas com alguns dos recursos que o constituem:

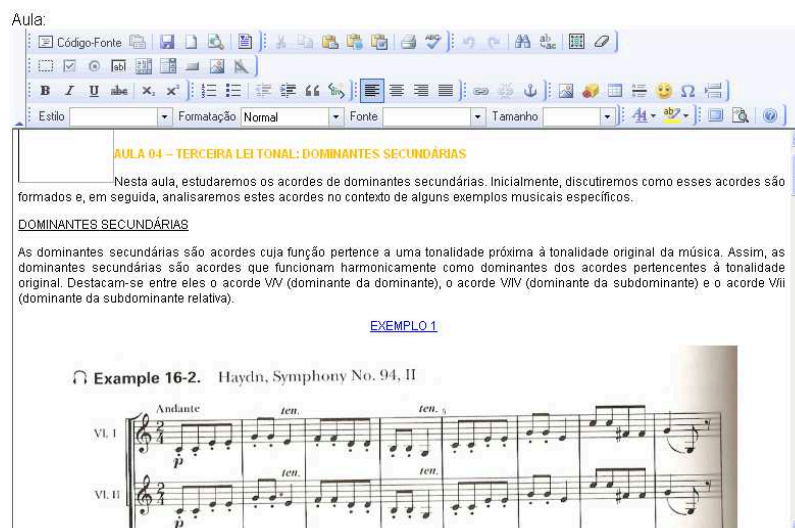


Figura 5: Tela de edição de aulas na interação CURSOS do Ambiente SÓCRATES

A ferramenta ACOMPANHAMENTO permite ao coordenador da turma (professor-tutor) obter informações gerais sobre a participação dos estudantes no curso. Entre as informações disponíveis sobre os estudantes, é possível saber a quantidade de acessos ao curso, a data do último acesso e a quantidade de mensagens enviadas para cada um dos tópicos do fórum. Abaixo observamos uma imagem que mostra a ferramenta ACOMPANHAMENTO do SOCRATES:

Curso > Turma 2009.2 > Acompanhamento da Turma

VOLTAR

Acompanhamento de Alunos

Participante	Acessos	Último Acesso	Mensagens
Marconi Mastroiani	177	21/4/2010 10:51:01	25
Patrick Mesquita	136	22/3/2010 13:15:58	15
Catherine Furtado	122	13/12/2009 18:59:12	45
Renato Matos Alves	105	21/4/2010 23:05:06	7
Allan de Magalhaes Sales	78	8/12/2009 11:42:47	40
Érica Albernaz Ferreira de Carvalho	64	29/11/2009 14:41:21	11
Antonio Carlos de Souza Junior	40	19/12/2009 12:42:17	8
Jeferson Paiva de Sousa	24	17/3/2010 20:11:40	7
Klaus Lima	12	14/9/2009 20:44:10	4
Thiago Silva Nunes	9	8/11/2009 11:19:26	0

[Próxima Página >](#)

Figura 6: Ferramenta de ACOMPANHAMENTO na interação CURSOS do Ambiente SÓCRATES

A escolha do ambiente de CURSOS do SOCRATES como principal suporte para esta pesquisa é justificada pelo fato de que o seu editor de aulas desenvolvido possibilita a fácil publicação de material multimídia (sons, vídeos, imagens), aliados às

ferramentas de interação síncrona e assíncrona (fórum, portfólio, mensagens) necessárias ao desenvolvimento de cursos numa perspectiva sociointeracionista, realizados na modalidade semipresencial.

Além disso, a ferramenta de ACOMPANHAMENTO fornece recursos úteis ao trabalho do professor-tutor, pois permite identificar com rapidez os estudantes evadidos ou que têm pequena participação, possibilitando a tomada de ações corretivas no sentido de incentivar o engajamento no curso. Entretanto, essa ferramenta não deve se constituir na única forma de avaliação em um curso semipresencial, visto que não permite analisar o desempenho qualitativo dos estudantes.

Outro motivo que justifica essa escolha diz respeito ao fato de o pesquisador fazer parte da equipe de concepção pedagógica do SOCRATES desde o início de seu desenvolvimento, o que garantiu uma resolução mais imediata de problemas de funcionamento da plataforma que possam ser verificados no decorrer da pesquisa.

3.2.4 Implantação da Formação

Esta fase consistiu essencialmente da seleção dos sujeitos, do desenvolvimento das atividades da formação através do AVA, da avaliação da aprendizagem musical dos alunos e da análise das limitações das ferramentas escolhidas para a realização das atividades propostas.

3.2.4.1 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC, matriculados na disciplina de Harmonia 2, uma vez que a ementa da formação contempla o conteúdo programático desta disciplina.

O Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC busca priorizar a formação do músico/professor, “valorizando as conquistas estéticas nacionais, comportando uma ampla reflexão sobre a atuação do músico na sociedade contemporânea, e desencadeando a formação de professores de música capazes de propiciar não apenas o domínio dos requisitos necessários à leitura e à escrita musical, mas também a questão das artes e sua inserção na vida cotidiana num patamar mais

realista, longe das ‘românticas idealizações’ que ainda permeiam de forma pejorativa o exercício da profissão de esteta do som”².

Nessa perspectiva, nossa escolha se justifica pelo fato de que a ementa apresentada neste projeto adéqua-se às propostas do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC, uma vez que se baseia no repertório da Música Popular Brasileira. Além do conhecimento puramente musical, buscamos favorecer ao aluno envolvido com esta temática, para que ele possa refletir futuramente acerca das possibilidades da utilização pedagógica desse repertório em sua atividade de educador musical na escola pública.

A partir dos critérios de seleção estabelecidos durante o projeto piloto, selecionamos oito sujeitos, ficando o restante da turma (também constituído por oito estudantes) cursando a disciplina na modalidade presencial.

Apesar de não termos, inicialmente, nenhuma pretensão de comparar as duas modalidades em Educação Musical, o desempenho de ambos os grupos pôde ser analisado quando necessário, uma vez que o conteúdo abordado foi o mesmo, bem como as avaliações escritas realizadas.

3.2.4.2 Coleta de Dados

A principal técnica de coleta de dados empregada nesta fase da pesquisa foi a observação participante. No entanto, a natureza dos aspectos que pretendemos analisar neste estudo exigiu a adoção de diversos instrumentos de registro de dados, para complementar as informações, como será explicado mais adiante.

Segundo Marconi e Lakatos (2006), a observação emprega os sentidos para a apreensão de determinados aspectos do objeto em estudo. No entanto, não se resume a ver e ouvir, mas também em examinar os fenômenos, de forma a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os sujeitos não têm consciência, mas que influenciam o comportamento destes.

Na observação participante, o pesquisador se insere na comunidade ou no grupo estudado, participando das atividades cotidianas. Assim, o observador busca se tornar um membro do grupo, buscando vivenciar o que é vivenciado por todos. Este tipo de relação pode promover dificuldades na manutenção da objetividade do pesquisador, que

² Texto extraído do projeto de implantação do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC (processo nº 23067.16139/05-01) aprovado através da Resolução Nº 08 do CEPE da Universidade Federal do Ceará, de 26 de Agosto de 2005.

deve ser cauteloso com as influências que ele pode provocar no grupo ou receber deste (MARCONI & LAKATOS, 2006).

O principal instrumento de registro da observação participante é o diário de campo. Neste diário é feito o relato por escrito de tudo o que o investigador ouve, vê e experiencia no percurso da investigação. Também devem ser anotadas as impressões e reflexões do pesquisador acerca dos fenômenos observados (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a parte descritiva das notas envolve a descrição dos sujeitos, dos locais, das atividades e dos eventos especiais, como também a reconstrução dos diálogos. A parte reflexiva inclui as reflexões analíticas e metodológicas do pesquisador, bem como os dilemas éticos, as mudanças de perspectiva e alguns esclarecimentos que o investigador julgar necessários para a análise posterior dos dados coletados. Além das anotações, podem também ser utilizados outros recursos para o complemento das informações do diário de campo, como a captura através da gravação em áudio e vídeo das sessões de investigação.

Na segunda etapa deste estudo, a observação participante se deu a partir do acompanhamento das atividades presenciais, das discussões nos fóruns online e do desempenho dos estudantes na realização das tarefas de portfólio.

As atividades presenciais constaram de cinco encontros, com duração de duas horas e meia cada, correspondendo a 20% da carga horária total da disciplina. Os encontros presenciais foram espaçados dentro da carga horária, realizando-se no início, meio e final da disciplina.

O primeiro encontro presencial foi realizado na data marcada para início da disciplina. O objetivo desse encontro foi apresentar o conteúdo, a metodologia de trabalho, as formas de avaliação, bem como selecionar os estudantes que participariam da pesquisa a partir dos critérios explicitados anteriormente. Também foi dedicado algum tempo do encontro à exploração do conteúdo das aulas e realizada uma explicação introdutória acerca das atividades que deveriam ser realizadas e do cronograma de trabalho.

Os dados desse encontro foram registrados no diário de campo para posterior análise, buscando destacar os seguintes aspectos: observação da familiaridade dos sujeitos com o computador e com o ambiente virtual; relato de dúvidas acerca da compreensão do conteúdo das aulas e das atividades propostas; sugestões iniciais dos

estudantes relativas às atividades propostas ou à forma de exposição dos conteúdos no ambiente.

O segundo encontro presencial foi realizado quinze dias antes da data marcada para a primeira avaliação presencial. O objetivo do encontro foi tirar dúvidas acerca do conteúdo que seria avaliado, bem como conhecer as inquietações dos estudantes relativas à metodologia e à modalidade de ensino.

No diário de campo, buscamos registrar os relatos das principais dúvidas, especialmente aquelas que tinham relação com a modalidade de ensino semipresencial. Nesse sentido, focamos a atenção em compreender se os estudantes estavam conseguindo estabelecer interações no ambiente que viabilizassem a aprendizagem, bem como identificar os fatores que influenciavam nesse processo.

Durante o terceiro e o quarto encontro presencial foram realizadas as provas escritas da disciplina. É importante esclarecer que as avaliações escritas ocorreram simultaneamente para os dois grupos de estudantes que estavam cursando a disciplina, ou seja, tanto os alunos na modalidade semipresencial quanto presencial fizeram as mesmas provas, nas mesmas datas e horários.

Os principais dados registrados a partir dessa atividade foram a análise do desempenho dos estudantes na realização das provas. Nesse sentido, observamos a nota obtida como também os principais erros cometidos pelos alunos, com o intuito de avaliar posteriormente se havia alguma relação entre eles e a modalidade de ensino empregada.

Além disso, alguns estudantes ocasionalmente expuseram dúvidas a respeito das questões propostas e do conteúdo durante a realização das provas. Assim, registramos um relato sucinto dessas ocorrências com intuito de posterior análise.

O encontro presencial final ocorreu no último dia letivo. Nesse encontro, os estudantes apresentaram os arranjos que foram produzidos em equipe durante a disciplina, sendo essas apresentações registradas em vídeo.

Ao final, realizamos uma conversa em grupo com o intuito de analisar a qualidade das produções e identificar as principais dificuldades observadas na elaboração do arranjo. Também foi realizada uma avaliação da disciplina, da metodologia e da modalidade de ensino empregadas. O conteúdo dessa avaliação foi gravado em áudio e utilizado para elaboração das entrevistas individuais, bem como para análise posterior, na qual priorizamos os aspectos relativos à aprendizagem e aos fatores que interferiram nela.

No âmbito das atividades realizadas de forma semipresencial, foram consideradas as produções e interações dos alunos, desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem através das ferramentas de comunicação disponibilizadas, bem como as intervenções do professor enquanto fomentador do processo de aprendizagem.

Os fóruns de discussão buscaram promover o aprofundamento da compreensão dos conceitos e do vocabulário harmônico estudados. Também foram propostas atividades a partir da apreciação de trechos de músicas propostos pelos próprios estudantes, com o intuito de fornecer aos estudantes o conhecimento das formas de utilização desse vocabulário em exemplos musicais concretos. O fórum foi ainda empregado para registro do processo de elaboração do arranjo em grupo.

Todas as atividades de fórum foram guardadas para análise, na qual se buscou observar o nível de participação dos alunos, bem como a existência de interações acerca dos conteúdos musicais estudados em cada momento da disciplina.

As atividades de portfólio consistiam de trabalhos escritos onde os estudantes deveriam exercitar a utilização do vocabulário harmônico estudado, através da análise harmônica de trechos musicais ou da elaboração de pequenas composições. A fim de dar suporte à elaboração dessas composições, propusemos a utilização do software FINALE para viabilizar a audição, tanto por parte dos estudantes como do professor-tutor, das composições elaboradas.

Uma vez disponibilizados no portfólio, os exercícios realizados pelos estudantes ficavam disponíveis para todos os participantes da disciplina, sendo possível realizar comentários acerca das atividades postadas por todos. Todos os exercícios de portfólio, bem como os comentários postados, foram armazenados e analisados com o intuito de observar a qualidade da produção dos estudantes, bem como observar as interferências dessa ferramenta no processo de aprendizagem musical deles.

Ainda durante a disciplina, realizamos uma atividade empregando a ferramenta de CHAT. Essa atividade, realizada entre a primeira e a segunda prova escrita, teve como intuito esclarecer dúvidas dos estudantes acerca dos assuntos estudados, bem como dar orientações gerais sobre a realização da prova e o cronograma final da disciplina.

Antes da realização da atividade, um email foi enviado aos estudantes com orientações sobre a participação no chat pedagógico bem como a sua programação. Além disso, buscamos acordar um horário adequado à disponibilidade de todos os alunos, no entanto, nem todos puderam estar presentes.

O conteúdo do chat foi armazenado na íntegra em um arquivo de texto. Esse arquivo foi posteriormente analisado, buscando-se priorizar os aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos bem como a influência da metodologia e das ferramentas de interação nesse processo.

3.2.4.3 Avaliação da Aprendizagem e do Processo de Formação

O curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC não realiza teste de habilidade específica para avaliar o conhecimento musical prévio dos alunos antes do ingresso na Universidade. Pela nossa experiência como professor deste curso, observamos que as turmas são bastante heterogêneas, uma vez que nelas encontramos estudantes com uma vivência musical bastante madura, ao lado de outros cujo conhecimento musical foi adquirido quase que exclusivamente no âmbito do curso.

Esta diversidade requer alguns cuidados, no momento em que nos propomos a avaliar a aprendizagem musical dos sujeitos durante o processo de formação realizado de forma semipresencial.

Foi necessário analisar, no decorrer do curso (avaliação formativa), as produções escritas (participações em fóruns, composições etc.) dos alunos, com o intuito de identificar as aprendizagens ocorridas no processo. Estas atividades foram devidamente registradas, através das ferramentas disponibilizadas pelo SOCRATES, constituindo o portfólio de cada aluno, como descrevemos anteriormente.

A análise destas atividades serviu a um duplo propósito. Em primeiro lugar, permitiu avaliar de que forma a utilização do ambiente virtual de aprendizagem e a modalidade de ensino empregada contribuíram na construção do conhecimento musical. Além disso, possibilitou identificar dificuldades de uso das ferramentas disponíveis, por parte dos alunos, para a realização das atividades propostas.

Por outro lado, nos interessou conhecer a perspectiva dos estudantes acerca de seu processo formativo empregando a modalidade semipresencial e um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Com esse intuito, realizamos entrevistas individuais com os estudantes, de caráter semi-estruturado, acerca da disciplina.

As entrevistas semi-estruturadas desenvolveram-se a partir de quatro questões:

- a) Como você avalia a sua aprendizagem no curso?
- b) Que fatores facilitaram a sua aprendizagem?
- c) Que aspectos contribuíram negativamente para a sua aprendizagem?

- d) Que sugestões você daria para o curso com o intuito de favorecer o desempenho dos estudantes na modalidade semipresencial?

Os dados obtidos nas duas fases da pesquisa, através dos diferentes procedimentos de coleta apresentados, foram analisados com o propósito de identificarmos semelhanças entre os mesmos, de forma a podermos avaliar a metodologia de formação de professores de Música proposta neste trabalho.

3.3 Categorias de Análise de Dados

Os dados recolhidos através dos instrumentos descritos foram registrados e classificados por ordem cronológica, com o intuito de tentar reestabelecer todo o histórico do percurso formativo da disciplina. Nesse momento, buscou-se preservar informações acerca do tipo de atividade (presencial ou semipresencial) e do instrumento utilizado na coleta desses dados, com intuito de contemplar uma variedade de atividades e de instrumentos.

A partir dessa forma inicial de organização, foram selecionadas para análise as descrições dos momentos onde foram observadas interações relacionadas ao processo de aprendizagem dos estudantes. Além disso, também foram destacados os dados relativos a influência exercida pelas ferramentas de interação nessa aprendizagem.

A partir dessa seleção, se tentou compreender o nexos entre a aprendizagem dos estudantes, a modalidade de ensino utilizada e os tipos de interação viabilizados pelas ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem. O intuito dessa análise foi determinar a qualidade do processo de aprendizagem musical na modalidade semipresencial, bem como as limitações que as ferramentas de interação impuseram a esse processo.

Uma vez que nos utilizamos do modelo C(L)A(S)P apresentado em Swanwick (2007) como referencial para elaboração das atividades propostas para a formação, utilizamos as três atividades principais do modelo como categorias para análise das informações selecionadas. São elas:

- a) **Apreciação** – considerada como a atividade principal do modelo, uma vez que embasa toda prática musical. A apreciação envolve a escuta crítica e analítica de exemplos musicais com o intuito de obter, a partir da racionalização acerca da experiência auditiva, os conceitos teóricos e habilidades técnicas como se almeja nos objetivos da formação.
- b) **Composição** – esta atividade envolve os aspectos criativos, permitindo empregar o vocabulário harmônico adquirido durante o curso para a

elaboração de novas obras musicais. As atividades de arranjo e harmonização também são consideradas, dentro do contexto de nosso estudo, como atividades de composição, uma vez que empregam o material musical trabalhado para o exercício da criação e da experimentação.

- c) Execução – No modelo C(L)A(S)P, a execução não é concebida unicamente como forma de aquisição de técnicas de performance ou para o desenvolvimento do virtuosismo, mas se pretende possibilitar a experiência de expressar-se musicalmente com o uso da voz e/ou de instrumentos musicais. Neste sentido, a atividade de apresentação dos arranjos elaborados pelos estudantes constituiu a principal, senão única, fonte de dados.

No próximo capítulo, empregaremos essas três categorias de análise para apresentar os principais resultados dessa pesquisa, com o intuito de avaliar as possibilidades e limitações encontradas em relação a atividades de formação musical na modalidade semipresencial.

4. Discussão dos Resultados da Pesquisa

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise dos dados obtidos no presente estudo, com o emprego dos instrumentos de coleta descritos. Inicialmente, discutiremos os dados quantitativos sobre a avaliação da aprendizagem musical dos estudantes. Em seguida, apresentaremos uma caracterização do processo de aprendizagem e as limitações impostas pelo ambiente virtual de aprendizagem. Para isso, utilizaremos como categorias de análise as três atividades principais do modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988), a saber: Composição, Apreciação e Performance. Ao final do capítulo, discutiremos a aprendizagem dos sujeitos em relação ao conteúdo abordado, levando em consideração as especificidades do ensino na modalidade semipresencial.

4.1 Aprendizagem Musical na Modalidade Semipresencial

Nesta seção, discutiremos alguns aspectos relacionados à aprendizagem musical dos estudantes durante a pesquisa. Como relatamos no capítulo acerca dos procedimentos metodológicos do presente estudo, 50% dos estudantes matriculados em Harmonia 2 participaram da disciplina na modalidade semipresencial. Assim, dos 16 (dezesesseis) estudantes que constavam da lista de frequência, oito realizaram o curso presencialmente, enquanto que a outra metade o fez através do ambiente virtual de aprendizagem.

Apesar de que a realização de um estudo comparativo entre a modalidade presencial e a semipresencial não se constitui no propósito dessa pesquisa, a comparação entre os resultados das avaliações escritas de ambos os grupos nos apresenta dados que permitem avaliar a qualidade da aprendizagem dos estudantes na modalidade semipresencial.

Cabe ressaltar que as provas elaboradas para ambos os grupos não apenas foram idênticas, como também realizadas presencial e simultaneamente no mesmo espaço físico sob supervisão do professor-tutor. Os períodos de aplicação destas avaliações corresponderam à metade e ao final da carga horária da disciplina.

As avaliações aplicadas aos estudantes da disciplina encontram-se disponíveis nos anexos 03 e 04. Como pode ser observado, cada avaliação constava de dois tipos de questões. No primeiro deles, os estudantes deveriam fazer a análise harmônica de um

trecho musical, demonstrando a capacidade de identificar o vocabulário de acordes estudados. No segundo tipo de questão, os estudantes deveriam propor uma harmonização para um trecho melódico ou para uma linha de baixo já dadas, fazendo uso do vocabulário harmônico estudado e seguindo as normas de condução de vozes da música tonal.

Para a determinação de um valor de nota nas avaliações, metade dos escores totais à prova foram atribuídos a cada uma das questões. Durante a correção das avaliações, no que tange à primeira questão, foram observados critérios relativos ao reconhecimento de acordes e de suas funções harmônicas nos trechos musicais analisados. Já na segunda questão, analisamos o emprego pelos estudantes das normas de condução de vozes, bem como de encadeamentos de acordes em acordo com a gramática tonal tradicional.

A tabela comparativa apresentada abaixo traz informações quantitativas relevantes acerca das provas escritas realizadas pelos grupos que cursaram a disciplina presencialmente e semipresencialmente:

	MÉDIA E DESVIO PADRÃO PRESENCIAL ¹	MÉDIA E DESVIO PADRÃO SEMIPRESENCIAL ²
1ª Avaliação Escrita	7,2 (1,2)	8,4 (0,9)
2ª Avaliação Escrita	7,1 (0,7)	7,3 (0,5)
Média Escrita	7,1 (0,8)	7,7 (0,5)

Tabela 1: Média e desvio-padrão das notas escritas obtidas pelos estudantes que realizaram o curso presencialmente e semipresencialmente.

A partir da tabela apresentada, observamos que os estudantes que realizaram a disciplina na modalidade semipresencial obtiveram, nas avaliações escritas, desempenho igual ou ligeiramente superior ao daqueles que realizaram o curso presencialmente. No entanto, é necessário realizar uma análise mais cautelosa para identificar as causas dessa diferença de desempenho.

¹ Média das notas obtidas nas avaliações escritas pelos estudantes que realizaram o curso presencialmente.

² Média das notas obtidas nas avaliações escritas pelos estudantes que realizaram o curso na modalidade semipresencial.

A tabela a seguir apresenta as notas obtidas nas avaliações escritas pelos estudantes que cursaram a disciplina presencialmente.

	Avaliação 1	Avaliação 2
Estudante Presencial 1	7,0	6,5
Estudante Presencial 2	5,5	6,0
Estudante Presencial 3	7,5	6,5
Estudante Presencial 4	7,0	8,0
Estudante Presencial 5	6,0	7,0
Estudante Presencial 6	7,5	8,0
Estudante Presencial 7	7,4	7,6
Estudante Presencial 8	9,5	7,0

Tabela 2: Notas das Provas Escritas obtidas pelos estudantes que cursaram a disciplina presencialmente.

A seguir, apresentamos na tabela abaixo as notas obtidas nas avaliações escritas pelos sujeitos do presente estudo, ou seja, os estudantes que cursaram a disciplina de forma semipresencial.

	Avaliação 1	Avaliação 2
Estudante A	9,5	7,5
Estudante T	8,0	7,0
Estudante C	7,5	7,0
Estudante E	8,0	7,0
Estudante J	7,0	8,0
Estudante M	8,7	7,0
Estudante P	8,0	6,5
Estudante R	9,3	8,0

Tabela 3: Notas das Provas Escritas obtidas pelos estudantes que cursaram a disciplina semipresencialmente.

Levando em consideração a maior nota obtida pelos estudantes em ambas as avaliações, observamos um desempenho similar nos dois grupos analisados. Por outro lado, o desvio padrão e os dados relativos à menor nota obtida indicam que os estudantes que cursaram a disciplina na modalidade semipresencial obtiveram um resultado mais homogêneo.

Cabe esclarecer que a diminuição da média das avaliações no grupo presencial foi provocada, em parte, pelo baixo desempenho de um dos estudantes. Analisando a participação do mesmo durante o curso, verificamos uma falta de engajamento e

dedicação à disciplina, diagnosticada pela entrega de poucos trabalhos escritos e pela grande quantidade de faltas às aulas presenciais durante o semestre letivo.

Por outro lado, observamos também que apenas um dos estudantes do grupo presencial conseguiu desempenho significativamente superior à média da primeira prova escrita, obtendo a maior nota relatada na tabela 2. No caso dos demais, as notas situaram-se todas entre 6 e 7,5, mesmo eles tendo uma participação regular na disciplina.

Essa análise revela a heterogeneidade de desempenho do grupo presencial, apontada pelo alto desvio padrão medido nesse grupo a partir das notas da primeira avaliação escrita. No entanto, não nos interessa no presente trabalho estabelecer quaisquer comparações entre o ensino presencial e o ensino semipresencial de Música. Dessa forma, é suficiente para esse estudo focar a análise especificamente nos dados quantitativos relativos ao desempenho dos estudantes do grupo semipresencial nas provas escritas.

Uma vez que estas provas foram elaboradas com o intuito de avaliar a capacidade dos estudantes nas competências de analisar harmonicamente um trecho musical dado, compor pequenas peças musicais ou realizar exercícios de condução de vozes empregando o vocabulário harmônico estudado, esses dados indicam que efetivamente ocorreu aprendizagem musical entre os estudantes na modalidade semipresencial.

Além disso, em termos quantitativos, observamos que essa aprendizagem foi superior à nota mínima exigida para aprovação, uma vez que a média das notas obtidas nas provas escritas ficou entre 7,3 e 8,4. Como resultado, todos os estudantes que participaram na modalidade semipresencial foram aprovados na disciplina.

No entanto, para uma avaliação mais apurada do processo de aprendizagem musical dos estudantes na modalidade semipresencial, necessitamos realizar uma avaliação detalhada a partir dos dados qualitativos recolhidos durante esse estudo.

A tabela abaixo resume a participação dos estudantes nas atividades realizadas através do Ambiente Virtual de Aprendizagem. A partir dela, é possível observar a quantidade de acessos ao curso realizados, assim como a quantidade de mensagens enviadas para os fóruns de discussão por cada um dos estudantes. Essas informações foram obtidas a partir da ferramenta de ACOMPANHAMENTO, disponível nas interações de CURSOS no SÓCRATES.

Estudante	Acessos	Mensagens nos Fóruns
M	177	25
P	136	15
C	122	45
R	106	7
A	78	40
E	64	11
T	42	8
J	24	7

Tabela 4: Quantidade de acessos e de mensagens enviadas aos fóruns pelos estudantes que realizaram a disciplina semipresencialmente.

Observamos, a partir dos dados acima, que os estudantes C, A e M possuem, respectivamente, os maiores índices de participação no curso levando-se em consideração a quantidade de mensagens enviadas aos fóruns. Os estudantes P e R, apesar de terem acessado o ambiente com frequência, não enviaram muitas mensagens aos fóruns, o que não garante que os acessos realizados tenham sido direcionados a participar efetivamente das atividades propostas.

Assim, nas próximas seções, analisaremos como as atividades centrais ao modelo C(L)A(S)P, apresentado em Swanwick (1988), se desenvolveram através do ambiente virtual de aprendizagem. Para tanto, priorizaremos a análise das participações desses três estudantes nas atividades do curso. No entanto, observaremos eventualmente o desempenho dos outros estudantes, bem como apontaremos os aspectos relevantes levantados por todos através das entrevistas realizadas.

Nosso intuito é caracterizar como se deu a aprendizagem musical dos estudantes a partir da utilização das ferramentas de interação disponíveis, bem como identificar quais limitações essas ferramentas impuseram à aprendizagem musical em um curso na modalidade semipresencial.

4.2 Apreciação Musical na Modalidade Semipresencial

O modelo C(L)A(S)P de Swanwick determina que a apreciação é a atividade central em todo o processo de ensino-aprendizagem de Música. É importante observar que a apreciação não é entendida como mera audição desinteressada de fragmentos

musicais, mas se trata de uma atividade complexa, que envolve a escuta ativa³, acompanhada de uma análise objetiva, do ponto de vista musical, com o intuito de compreender os mecanismos de funcionamento do discurso musical (SWANWICK, 1988).

A apreciação funciona como suporte a todas as demais atividades do modelo C(L)A(S)P, uma vez que durante o processo de composição e execução musical, faz-se necessária sempre a avaliação crítica da qualidade daquilo que se está realizando ou concebendo. Além disso, apenas a partir de exemplos musicais concretos, examinados a partir de atividades de apreciação, é que as habilidades técnicas e a teoria musical podem se tornar conhecimento significativo.

Para a aprendizagem da harmonia tonal, a apreciação musical permite ampliar o vocabulário harmônico a partir do conhecimento de novos acordes e do contexto em que eles são utilizados. Durante a formação, a maneira mais direta de oferecer essa atividade foi através da disponibilização, no corpo do material didático elaborado, de trechos musicais, em formato de imagem e áudio, em que se exemplificava o emprego do vocabulário estudado. Assim, a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem com recursos multimídia permitiu amalgamar imagem e som, ampliando as possibilidades do processo de apreciação.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, essa possibilidade de integração de mídias facilitou o processo de aprendizagem:

“Pra mim foi ótimo, principalmente assim, como eu não tinha acesso a essa questão da harmonia, questão de tocar um instrumento, os exemplos que foram colocados lá foram excelentes. Assim, resolveram muito minhas dúvidas. Eu clicava lá e ficava ouvindo e como eram trechos, então ficava super didático, você falava aquela parte teórica e de repente a prática já tava lá, o áudio. Então pra mim foi ótimo, eu acho que foi bem suficiente.” (Estudante C.)

Além dessa forma de utilização de som e imagem para a ilustração do emprego do vocabulário harmônico estudado, foram propostas também atividades que envolviam

³ O termo “escuta ativa” está empregado aqui em contraposição à escuta desatenta, onde a finalidade do ouvinte é o mero deleite com o resultado sonoro da música, sem a compreensão efetiva de como esse resultado foi elaborado na mente do compositor. Na escuta ativa, o ouvinte busca identificar todos os elementos timbrísticos, rítmicos, melódicos e harmônicos empregados pelo compositor na elaboração da obra, assim o prazer estético se estabelece a partir da percepção de como esses elementos foram articulados para formar a arquitetura do discurso musical.

a apreciação de trechos musicais com o emprego das ferramentas de fórum e de portfólio.

Dos cinco fóruns propostos no decorrer da disciplina, três deles dedicavam-se a promover atividades de apreciação musical: Dominantes Secundárias, Sensíveis Secundárias e Empréstimo Modal⁴. Neles, os estudantes foram solicitados a trazer exemplos musicais que ilustrassem a utilização do vocabulário harmônico estudado em composições da Música Popular Brasileira. Pretendia-se que os estudantes analisassem, a partir da apreciação dos exemplos escolhidos, as contribuições dos colegas e interagissem através do fórum para a aquisição dos conhecimentos pretendidos sobre Harmonia, garantindo uma conscientização mais aprofundada da utilização dos acordes estudados.

No fórum denominado “Dominantes Secundárias”, observamos vários exemplos de conversas entre os estudantes que denotam a efetivação de atividades de apreciação, permitindo a paulatina apropriação do conceito estudado.

Inicialmente constatamos que, a partir do exercício de propor exemplos musicais que ilustrassem a utilização do vocabulário harmônico em foco, a participação no fórum propicia o desenvolvimento de discussões que podem levar a uma melhor compreensão do conteúdo da disciplina, como vemos no trecho abaixo:

Estudante 1: Oi pessoal. Em Assum Preto (Luiz Gonzaga / Humberto Teixeira), na tonalidade de Em, no início da melodia com letra, temos duas dominantes secundárias: i - (V/iv) - iv - (V/III) - III - VI. Alguém saberia me dizer como as dominantes secundárias se relacionam com as regras de progressão? Há alguma relação?

Estudante 2: Quando acontece uma dominante secundária é porque justamente houve uma alteração no acorde que seguiria a sequência normal das progressões. Acontece que com essa alteração o acorde passa a ter uma outra função dentro da progressão sugerida. É como se ele "quase" fizesse uma modulação tonalizando o próximo acorde. Altera-se a sua disposição, mas com uma função no contexto.

⁴ Na gramática tonal podemos identificar dois modos (o maior e o menor) com suas respectivas escalas. Cada modo possui um conjunto de acordes que constituem o campo harmônico específico de uma tonalidade. O termo “empréstimo modal” refere-se à prática de se empregar, em uma progressão de um determinado modo, acordes que pertencem ao campo harmônico do modo homônimo. Por exemplo, na tonalidade de A maior, os acordes que formam seu campo harmônico são: A Bm C#m D E F#m e G#dim. No entanto, se em uma progressão utilizarmos acordes da tonalidade de A menor (homônimo menor), por exemplo Dm, tratar-se-ia de um caso de empréstimo modal.

Na discussão acima, observamos que os estudantes trocam ideias acerca do conceito de “Dominante Secundária” a partir de um exemplo musical concreto proposto por um deles. No caso, o estudante 1, após ilustrar a utilização desse vocabulário harmônico na canção “Assum Preto”, apresenta um questionamento que é respondido por um de seus colegas em seguida. Esse tipo de interação pode contribuir para a aprendizagem, uma vez que viabiliza o aprofundamento do conhecimento acerca do assunto abordado.

No trecho transcrito abaixo, um dos estudantes propõe um trecho de uma música de Milton Nascimento, em seguida, um dos colegas (estudante 2) traz questionamentos sobre o exemplo escolhido avaliando a escolha do estudante 1 que, dando continuidade ao debate, esclarece sua análise, contribuindo para que o colega (estudante 2) amplie seu conhecimento sobre a temática. A discussão é arrematada por um terceiro estudante que apresenta um novo trecho musical em que ocorre um contexto harmônico semelhante:

Estudante 1: Oi gente! Coloquei no meu portfólio uma música harmonicamente simples de Milton Nascimento chamada "Travessia". Descobri duas dominantes secundárias. É possível ter mais de duas, portanto dêem uma checada e confirme ou discorde da minha análise.

Estudante 2: Concordo com o seu segundo exemplo C#7(b9), mas não vejo o A7(9) como dominante. A tonalidade é A ou não? Por isso não consideraria como dominante.

Estudante 1: A tonalidade é A sim. Observe a progressão de A7(9) para D7M9 e continua para Bm..., nesse momento o I grau "A" vira dominante de D7M9, o que se deduz que a tônica de um tom maior pode se tornar uma dominante do seu IV grau, nesse caso D7M9(IV de A).

Estudante 2: Ok! Novidades. Obg.

Estudante 3: Na minha opinião esse é o caso mais frequente de dominante secundária na música popular, pois sempre que a música vai para o IV ela é utilizada. Um exemplo clássico "É o amor.... que mexe com minha cabeça e me deixa assim" É a progressão I (I7) IV.

No trecho acima, observamos uma discussão acerca de um aspecto relevante para a compreensão da harmonia: o fato de que um mesmo acorde pode ter funções diferentes, dependendo do contexto em que ele é utilizado. No caso, o acorde I aparece na discussão como podendo funcionar como tônica (T) ou como dominante individual da subdominante (D->S ou V/IV).

Assim, a partir da análise de um exemplo musical concreto através do fórum de discussão, os estudantes levantaram elementos que podem ajudar na compreensão de que é necessário considerar o contexto no qual um determinado acorde é utilizado para se determinar com precisão a sua função harmônica

Podemos perceber ainda, através das discussões nos fóruns, situações em que o exemplo proposto por um dos estudantes está inadequado. Nesse caso, os próprios colegas conseguem identificar o equívoco e a discussão gerada levanta aspectos que podem contribuir para uma maior compreensão do conceito estudado, como se vê no trecho abaixo, que foi retirado do fórum “Dominantes Secundárias 2”:

Estudante 1: Olá galerinha! Segue aqui meu exemplo que encontrei na música Minha Festa de Nelson Cavaquinho a seguinte progressão: C C° Dm...Um caso de dominante sensível. Penso que poderia ser harmonizada também por uma dominante secundária A, sendo então o V/ii. Ou então o uso da subdominante IV, seguindo o ciclo das quintas. A letra com a progressão encontra-se no meu portfólio para verificação.

Estudante 2: Legal esse teu exemplo, é igual ao meu, só que não é dominante da sensível, porque C não é sensível de D, mas sim C#. Como o C° é igual ao Eb° (mesmas notas), nós demos um exemplo igual, que não é explicado pela aula.

Estudante 3: C C° Dm? Não era pra ser C C#° Dm?

Estudante 1: Esse detalhe passou-me por despercebido, concordo com você. Eu tava pensando como forma de acorde e considerando tudo como sétima menor.

Outro exemplo de discussão que remete a um aprofundamento dos conceitos estudados pode ser encontrado no fórum “Empréstimo Modal”. Como podemos observar na transcrição abaixo, um dos estudantes propõe um exemplo da utilização desse tipo de vocabulário harmônico. Em seguida, um dos colegas corrobora a sua escolha e articula a temática em análise com o conceito de dominante secundária estudado previamente.

A problematização decorrente do exemplo analisado mantém-se em torno da temática da disciplina, podendo contribuir dessa maneira para que os estudantes passem a ter uma visão mais ampla do emprego desse vocabulário.

Estudante 1: Teu coração junto ao meu lanceado (Cm7/9) Bm7/9 E (iv79) iii79 VI /Pregado e crucificado sobre a rósea cruz Am7 D7 G ii7 V7 I /Do arfante peito seu... Bom, estou usando mais uma vez a música Rosa, de Pixinguinha e se vocês observarem aparecem duas dominantes secundárias e um acorde de empréstimo modal, que é este que está entre parêntesis. Primeiro ele aparece maior - IV - e depois aparece menor - iv. Estou

disponibilizando no portfólio novamente a música, agora com mais essas alterações, inclusive em outros momentos da música aparecem outras dominantes secundárias e mais um acorde de empréstimo modal.

Estudante 2: Belíssima escolha. Esse "E" depois do Bm7/9, não seria uma dominante secundária(V/ii)?

Estudante 1: É sim. É tanto que da segunda vez que repete a melodia da música mudando só a letra eu coloquei como uma dominante secundária.

No fórum “Dominantes Secundárias 2”, encontramos outro exemplo que demonstra a articulação entre conceitos estudados. No caso, trata-se da compreensão de que é possível substituir acordes de dominante secundária por acordes de sensível secundária.

A constatação dessa possibilidade por parte dos estudantes decorre da preocupação com os aspectos estéticos do processo de harmonização, pois uma vez que se possui diferentes opções de acordes a serem utilizados, a escolha de uma ou outra forma de estruturação harmônica depende da criatividade do compositor e do resultado expressivo que ele deseja provocar. Essa forma de análise parece bastante clara no trecho transcrito a seguir:

Estudante 1: Estava analisando algumas músicas para discutir e exemplificar sobre o tema mencionado. Na música "Lua de São Jorge" de Caetano temos uma sequência D - B7(#5)- E7 -A7 - D , com a letra "lua de são jorge lua deslumbrante, azul verdejante,cauda de pavão, pode ser assim enriquecida com as secundárias das sensíveis (D -B7#5 - D#º -E7 -G#º1/2dim -A7 D. Um detalhe que eu percebi ao aplicar as secundárias nessa música, foi que para as triades maiores algumas cabiam as meio diminutas e outras as diminutas.

Estudante 2: Legal a sua sugestão, mas não seria melhor tirar as dominantes secundárias e deixar só as Diminutas? tipo D#º E7, no lugar de B7(5#)-D#º-E7?

Estudante 1: Pode ser, mas eu dei um exemplo de como voce pode enriquecer adicionando com as secundárias, o que não é obrigatório o uso dos dois acordes.Pode ser um ou outro ou os talvez os dois.

Estudante 2: Ok! Capitão!

Assim, podemos identificar diversos exemplos que ilustram como as atividades de apreciação, mediadas através da ferramenta de fórum, se desenvolveram efetivamente. As trocas e discussões realizadas através dessa ferramenta viabilizaram o levantamento de questões musicais relevantes, que podem ter contribuído para o

aprofundamento da compreensão dos conceitos, bem como favorecido o entendimento sobre a utilização funcional e estética do vocabulário harmônico estudado.

Apesar dessa riqueza de discussões, a partir dos dados fornecidos pela ferramenta ACOMPANHAMENTO do SOCRATES, observamos no decorrer da formação um decréscimo de participação dos estudantes nas atividades de apreciação que empregavam a ferramenta de fórum, como podemos verificar a partir da tabela apresentada abaixo:

Fórum	Quantidade de Mensagens Enviadas
Fórum 1 – Progressão Harmônica	55
Fórum 2 – Dominantes Secundárias	28
Fórum 3 – Dominantes Secundárias 2	28
Fórum 4 – Empréstimo Modal	10

Tabela 5: Quantidade de Mensagens enviadas aos fóruns relativos a atividades de Apreciação Musical.

A partir dessa constatação, buscou-se compreender a causa dessa diminuição. Inicialmente observamos, através do depoimento de alguns estudantes que, para eles, esse tipo de atividade não era considerado adequado como parte de uma disciplina de harmonia.

Essa informação foi ratificada pelos dados colhidos durante as entrevistas realizadas individualmente. No entanto, percebemos que a diminuição da participação nos fóruns se relacionava principalmente à dificuldade de se expressar musicalmente através de uma ferramenta que permite comunicação apenas através do texto escrito, pois as respostas fornecidas pelos estudantes a esse tipo de atividade eram apresentadas em formato textual, ou seja, a letra da música acompanhada da cifragem dos acordes correspondentes ao trecho escolhido:

“Eu achava difícil ter um discussão rica num fórum numa disciplina do tipo de harmonia. Porque primeiro é difícil de eu mostrar, presencialmente eu posso ir lá, escrever uma progressão, eu posso tocar algumas notas e as pessoas estão vendo e discutindo.”
(Estudante J.)

Como sugestão para melhoramento da ferramenta, os estudantes propuseram a inclusão de recursos que permitissem incorporar uma partitura no próprio corpo do fórum. Dessa forma, se teria uma visão mais clara dos exemplos musicais. Além disso, eles consideraram interessante que as partituras pudessem também ser executadas a

partir de uma tecla de comando, acionada pelo leitor do fórum, permitindo a audição das mesmas.

“Se desse pra colocar a partitura no fórum já ajudava porque fica até difícil de entender aonde a música tá, por exemplo, eu tinha de dizer assim, em Asa Branca na parte onde a letra diz assim... aí eu tinha de escrever a letra, lembrar da melodia, aí a pessoa que tava em casa tinha de ir atrás da harmonia. Não é prático, nem pra gente que vai dar um exemplo nem pra quem vai entender. Então por isso eu acho que as discussões nos fóruns não eram ricas. As pessoas faziam só porque era obrigado e valia ponto.” (Estudante J.)

Uma sugestão mais ampla envolvendo a ferramenta fórum seria incorporar recursos que permitissem não apenas colocar uma partitura, como também anexar imagens e áudio em formato mp3 ou midi. A postagem de mensagens com conteúdo rico (imagens e áudio) nos fóruns já é possível em alguns ambientes virtuais de aprendizagem, como o MOODLE⁵.

A incorporação desse recurso ao SÓCRATES possibilitaria disponibilizar áudio e partitura, em formato de imagem, facilitando o acesso aos exemplos musicais analisados e tornando mais ricas as atividades de apreciação musical:

“Uma coisa que eu tenho até uma sugestão pra dar é que a pessoa fazia assim, quando ia dar um exemplo, a pessoa colocava no seu portfólio, ou em mp3 ou a partitura. Uma coisa que podia ser interessante, era a pessoa puder acrescentar no fórum imagens, porque a pessoa colava no próprio fórum o trecho, e não ter que perder tempo, de ir lá no portfólio. Tanto imagens, ou vídeo no Youtube, som, tudo que diz respeito à matéria. [...] se tu colocasse já a opção no fórum pra pessoa postar um arquivo ou áudio, e aí a pessoa clicava e abria outra janelinha, se tu colocasse essa facilidade pras pessoas poderem trabalhar no ambiente, melhorava na navegação.” (Estudante P.)

As tarefas de portfólio propostas na formação normalmente envolviam a resolução de exercícios sobre os temas estudados e a apresentação de exemplos, por parte dos estudantes, da utilização do vocabulário harmônico em canções da Música Popular Brasileira.

⁵ Moodle (abreviatura de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um ambiente virtual de aprendizagem *open-source*, desenvolvido inicialmente por Martin Dougiamas a partir de uma abordagem pedagógica sócio-construtivista. Esse ambiente é considerado uma referência, tendo incorporado diversos recursos, entre eles a possibilidade de envio de mensagens nos fóruns com a utilização de conteúdo rico (textos, imagem, vídeo e áudio). Atualmente, a utilização do Moodle é registrada oficialmente em 210 países, possuindo versões em 75 idiomas diferentes.

A disponibilização no portfólio de exemplos do cancionário da música brasileira foi utilizada diversas vezes pelos estudantes. No entanto, a discussão acerca desses exemplos se desenvolveu a partir da ferramenta fórum, uma vez que observamos que os estudantes não postavam comentários aos exercícios dos colegas diretamente nos portfólios. Essa necessidade de utilização simultânea de duas ferramentas criou algumas dificuldades, como podemos perceber a partir do diálogo abaixo transcrito do fórum “Dominantes Secundárias”:

Estudante 1: Colegas, está no meu portfolio a cifra da música "Coração de Estudante" de Milton Nascimento. A tonalidade é F e em um determinado trecho aparece o acorde de A7 seguido de Dm. Analisando a função desses acordes encontramos a progressão V/vi - vi. Confiram!

Estudante 2: Tem certeza que voce colocou a música em seu portfólio? Eu não encontrei colega.

Estudante 1: As músicas já estão no portfolio! Confira!

Estudante 2: Andei dando uma olhada na música que voce enviou, por sinal belíssima e de bom gosto. Além dessas secundárias citadas por voce, encontrei outras também. Quando na letra "lugar" aparece um F7(b9/13) que é uma V/IV e na letra "inveja" encontra-se uma V/iii Eb7(9). Um abraço.

A partir desse trecho do debate, observamos que inicialmente há uma dificuldade de se localizar o arquivo publicado no portfólio, o que poderia ser resolvido pela integração das duas ferramentas. Por outro lado, essa dificuldade é suplantada logo a seguir, tanto que o estudante 2 acrescenta outros exemplos de dominantes secundárias encontradas no trecho musical proposto pelo seu colega, havendo assim uma discussão efetiva acerca dos aspectos harmônicos em foco.

No entanto, a integração entre fórum e portfólio tornaria o processo bem mais eficiente, inclusive a partir da incorporação de outras mídias. Se considerarmos a necessidade de que a aprendizagem musical exige uma experimentação com o resultado sonoro concreto, é importante que os estudantes possam ter acesso à audição dos exemplos disponibilizados por seus colegas, facilitando a atividade de apreciação musical.

A partir dos exemplos apresentados, podemos avaliar de forma positiva a aprendizagem musical propiciada pelas atividades de apreciação desenvolvidas no decorrer da disciplina. No entanto, para uma maior eficiência destas, os sujeitos propuseram que fossem incluídos recursos de áudio, imagem e vídeo nas ferramentas de

portfólio e fórum, com o intuito de facilitar a comunicação entre os participantes e a compreensão dos trechos musicais trazidos à baila.

Conforme foi comentado anteriormente, a atividade de apreciação é central no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988). Dessa forma, alguns dados que dizem respeito a ela poderão ainda surgir ao analisarmos as informações relativas às atividades de Composição e Execução Musical, uma vez que elas utilizam a apreciação como base para seu desenvolvimento e análise crítica. Assim, nas próximas seções, eventualmente serão realizados comentários acerca da apreciação musical, mesmo que ela não seja mais o foco da análise de dados que se estará realizando.

A seguir, procederemos a análise dos dados relativos às atividades de Composição Musical, para depois tomarmos como foco as atividades de Execução desenvolvidas durante a disciplina.

4.3 Composição Musical na Modalidade Semipresencial

A atividade de composição também é considerada essencial por Swanwick (1988) em seu modelo C(L)A(S)P, uma vez que ela permite ao estudante desenvolver um discurso musical pessoal, pois envolve a expressividade e a criatividade decorrentes da experiência de escrever música de autoria própria.

No que concerne ao estudo de Harmonia, esse tipo de atividade possibilita uma apropriação mais consciente do vocabulário harmônico, do uso das progressões e modulações dentro do sistema tonal. A possibilidade de utilização da gramática tonal em atividades de criação de obras musicais, através da composição, ajuda a tornar significativos os conhecimentos estudados na disciplina. Dessa forma, a composição musical foi uma atividade muito incentivada no decorrer da formação, seja através de exercícios de condução de vozes, de harmonização, de criação de pequenos trechos musicais ou da elaboração de arranjos.

Segundo Swanwick (1988), toda atividade de aprendizagem musical, incluindo a composição, deve ser embasada a partir de vivências concretas com o material sonoro por essa razão, a apreciação é central no modelo C(L)A(S)P proposto por aquele autor. Uma vez que o AVA empregado na disciplina não dispunha de nenhuma ferramenta específica para a composição e, conseqüentemente, para a audição desses exercícios, foi necessário utilizar um software de edição de partituras como suporte a essa atividade.

Nesse sentido, os estudantes foram orientados a utilizar um *software* de edição de partituras para a realização dos exercícios de condução de vozes e composição. Além de simplesmente preencherem a harmonia e as vozes seguindo as regras de condução estabelecidas tradicionalmente, pretendia-se com a utilização do *software* que os estudantes tivessem sempre uma concepção concreta de suas composições, uma vez que podiam escutar, com o uso desse software, o resultado sonoro daquilo que escreviam.

Apesar de certa resistência inicial à utilização de um software complementar ao ambiente de aprendizagem, os estudantes observaram que era interessante não apenas a oportunidade de escutar seus exercícios na medida em que respondiam as atividades, como também adquirir conhecimentos relativos ao funcionamento desse editor de partituras:

“Assim, trabalhar no sistema foi assim uma caixinha de surpresas, porque quando você pedia bota no editor de partituras eu ficava, ai meu Deus, lá vai ter de fazer mais coisas, só que quando você começa a fazer, você começa a trabalhar a percepção e outra, começa a trabalhar também no *software* que é uma ferramenta também muito importante. Então me ajudou nesses dois sentidos, a percepção e o editor.” (Estudante C.)

As atividades da disciplina relativas à composição musical, excetuando-se aquelas relacionadas à elaboração dos arranjos, utilizaram exclusivamente o portfólio como principal ferramenta de comunicação. Essas atividades faziam parte dos exercícios propostos acerca de cada assunto estudado, com o intuito de disponibilizar uma experiência de aplicação do vocabulário recém aprendido.

A fim de identificar a evolução das composições dos estudantes, analisamos inicialmente a adequação das mesmas às normas da harmonia tonal, através da quantificação de respostas que não estavam de acordo com essas regras. Nesse sentido, selecionamos as composições elaboradas a partir dos exercícios propostos nas aulas sobre “Progressões Harmônicas”, “Sensíveis Secundárias”, “Modulação” e “Empréstimo Modal”. A escolha dos exercícios dessas aulas é justificada pelo fato de que cada um deles possuíam três itens que propunham atividades de composição musical, enquanto que os exercícios das demais aulas apresentavam uma quantidade bem menor de atividades dessa natureza. Os exercícios da aula sobre “Cadências, Frases e Períodos” não propunham nenhuma atividade de composição. Já os demais exercícios apresentavam apenas um item correspondente a esse tipo de atividade.

As respostas que não seguiam as normas da harmonia tonal foram quantificadas a partir de duas categorias: condução de vozes e utilização do vocabulário harmônico.

A categoria “condução de vozes” corresponde à quantidade de respostas que não se enquadram nas normas de paralelismo de consonâncias perfeitas, resolução de dissonâncias, dobramento de terças de acordes e espaçamento entre as vozes. Dessa forma, essa categoria observava os aspectos de condução melódica das composições.

Já a categoria “utilização do vocabulário harmônico” apresenta a quantificação de respostas nas quais os acordes empregados não estavam construídos de forma adequada, bem como as progressões utilizadas fugiam aos padrões harmônicos normais. Assim, essa categoria contempla especificamente os aspectos harmônicos das composições dos estudantes.

O gráfico abaixo indica a quantidade de respostas relativas à categoria “condução de vozes” que não estavam de acordo com as normas tradicionais da harmonia tonal. O eixo vertical apresenta a quantidade dessas respostas, já o eixo horizontal mostra cada um dos temas estudados na disciplina.

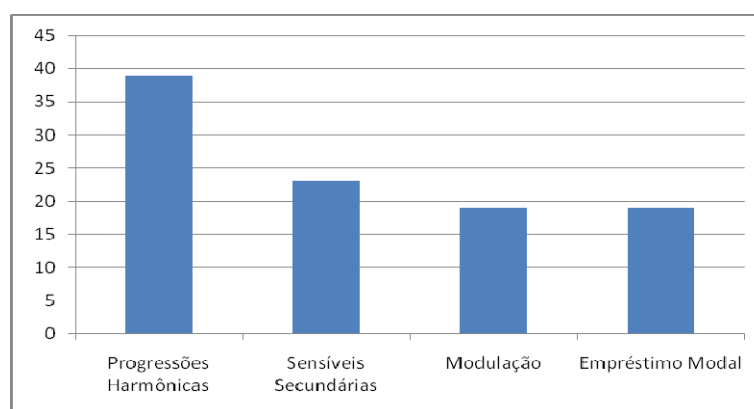


Figura 7: Quantidade de respostas das atividades de composição que não se compatibilizam às normas da gramática da harmonia tonal tradicional, relativas à categoria “Condução de vozes”.

Observamos claramente uma diminuição da quantidade de respostas que não se adequavam às normas estudadas, o que representa um indício de que os estudantes se apropriaram paulatinamente, no decorrer da disciplina, das regras de condução de vozes da harmonia tonal tradicional, demonstrando a aquisição de conhecimentos relacionados à atividade de composição musical.

É importante esclarecer que parte dessa redução na quantidade de erros de condução de vozes decorre da ampliação do vocabulário harmônico trabalhado no percurso da disciplina. Exercícios que abordem uma maior quantidade de acordes e dissonâncias trazem novas possibilidades de condução, reduzindo-se a chance de que os estudantes errem.

No entanto, para que os acertos realmente se efetivem, é necessário que os estudantes tenham se apropriado efetivamente das normas de condução, direcionando sua atenção para evitar paralelismos, dobramentos de terças e de dissonâncias, bem como fazendo uso adequado dos procedimentos de resolução de sensíveis e de dissonâncias.

Com o intuito de ilustrar como se desenvolveu a aprendizagem musical relativa à apropriação das normas de condução de vozes no decorrer da disciplina, analisaremos detalhadamente o desempenho de um dos estudantes, escolhido por seu significativo índice de participação no decorrer do curso.

O gráfico abaixo apresenta a quantidade de erros relativos à categoria “condução de vozes” do estudante C no decurso das aulas analisadas:

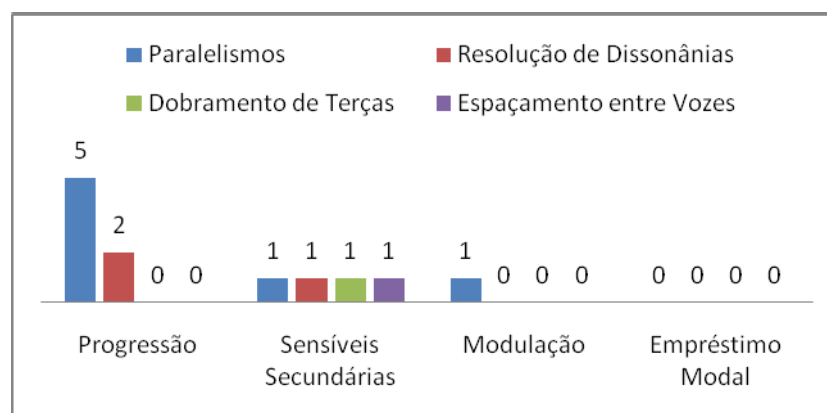


Figura 8: Quantidade de respostas do estudante C que não se compatibilizam às normas da harmonia tonal relativas à categoria “Condução de Vozes”

A partir do gráfico acima, verificamos uma diminuição das respostas do estudante C que não se adequavam às normas tradicionais de condução de vozes no decorrer da disciplina, em todas as categorias analisadas, o que aponta para uma evolução na aprendizagem dessa habilidade.

Para exemplificar essa evolução, tomemos como exemplo um dos exercícios resolvidos por esse estudante na primeira aula da disciplina – Progressão Harmônica. A atividade consistia em compor uma melodia e preencher as vozes intermediárias, a

partir de uma proposta de voz de baixo. A figura abaixo apresenta a resposta dada pelo estudante e, em seguida, transcrevemos os comentários postados no portfólio pelo professor e pelo aluno.

G: I V vi I IV V I

Figura 9: Exemplo de resposta de exercício dada pelo estudante C.

Comentário do professor: Tenha cuidado com a sua condução. Observe a quinta paralela entre baixo e soprano do compasso 1 para o c.2 e a resolução irregular do V no final do exemplo.

Comentário da estudante: Só uma dúvida, como é mesmo que devemos resolver o V? A terça do V tem que subir para a fundamental do I é?

Comentário do professor: Exatamente. E a sétima de V, quando houver, deve ser resolvida por grau conjunto descendente.

As dúvidas do estudante C, transcritas acima, demonstram que sua principal preocupação relacionava-se à forma de resolução de acordes de dominante, com ou sem sétima. Observamos inclusive, a partir do gráfico apresentado anteriormente, que esse foi o segundo item (resolução de dissonâncias) que apresentou maior número de respostas que fugiam à norma tradicional nos exercícios do estudante.

A fim de dirimir essas dúvidas, o professor inicialmente reforçou as orientações acerca da resolução do acorde de dominantes, de tal forma a esclarecer esse procedimento. Além disso, foi publicado um vídeo como parte do material da aula seguinte, no qual eram dadas orientações acerca dessa questão e de outras relativas à condução de vozes.

Retornando aos dados da figura 9, observamos uma diminuição acentuada de respostas inadequadas às normas de condução de vozes entre as aulas sobre “Progressões Harmônicas” e “Sensíveis Secundárias”, o que indica que as intervenções do professor contribuíram para a aprendizagem dos estudantes nesse aspecto.

Os exercícios do estudante C apresentam uma trajetória decrescente no que se refere ao número de erros relativos à essa categoria, não sendo mais identificadas

respostas que fogem a essas normas nos exercícios da última aula da disciplina - Empréstimo Modal, como observamos na figura abaixo:

Questão 05

Figura 10: Respostas aos exercícios da aula “Empréstimo Modal” publicadas no portfólio pelo estudante C.

Comentário do professor: A condução está adequada. Muito bom.

Os comentários do professor mostram a inexistência de erros de condução de vozes, o que indica que a estudante tem apresentado uma evolução na compreensão desse conceito. Inclusive, nesse exercício, a estudante precisa resolver acordes de dominante em três ocasiões, realizando todas de forma adequada.

O desempenho do estudante C nas avaliações escritas reitera o desenvolvimento na habilidade de condução de vozes. A figura abaixo mostra uma das questões da segunda prova escrita respondida pelo estudante:

Largo

Figura 11: Resposta dada pelo estudante C a uma das questões da segunda avaliação escrita de harmonia 2.

Nessa questão, solicitava-se do estudante que indicasse uma progressão harmônica adequada, observando-se a linha do baixo dada. Em seguida, realizasse a condução de vozes respeitando as normas da gramática tonal tradicional. A análise da

resposta dada pelo estudante revela a inexistência de erros de condução de vozes, indicando o aprendizado dessa habilidade trabalhada nas atividades de composição.

No que concerne à categoria “utilização do vocabulário harmônico” encontramos uma configuração distinta quanto ao número de respostas que fogem do padrão da harmonia tradicional, como podemos observar a partir do gráfico a seguir:

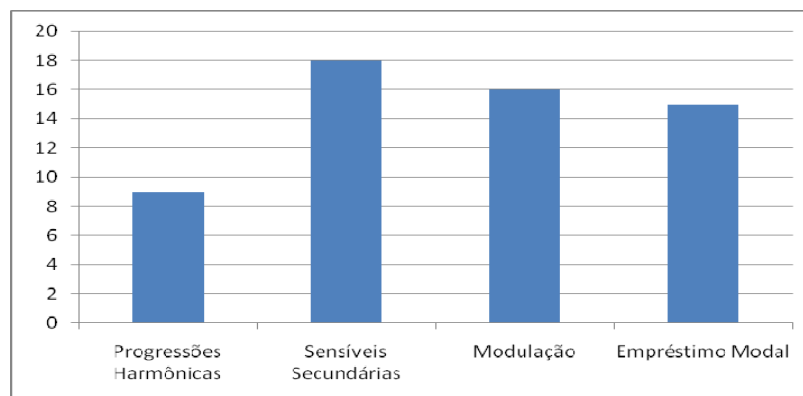


Figura 12: Quantidade de respostas das atividades de composição que não se compatibilizam às normas da gramática da harmonia tonal tradicional, relativas à categoria “Utilização do vocabulário harmônico”.

O gráfico apresenta um crescimento da quantidade de respostas que fugiam aos padrões da harmonia tonal entre as aulas sobre “Progressões Harmônicas” e “Sensíveis Secundárias”, seguido de um decréscimo paulatino do número dessas respostas incorretas.

Para compreendermos melhor essa questão, é importante ressaltar que essa categoria está relacionada à capacidade do estudante de se apropriar de vocabulário harmônico novo, bem como de utilizar esse vocabulário no contexto de progressões que sigam o padrão da gramática tonal. Nesse sentido, as respostas quantificadas nessa categoria podem ser organizadas em duas subcategorias: montagem correta do acorde, que corresponde à apropriação do vocabulário novo, e adequação da progressão, que analisa a utilização dos acordes no contexto de uma sequência harmônica. O gráfico abaixo detalha a quantificação de respostas observando essas duas subcategorias:

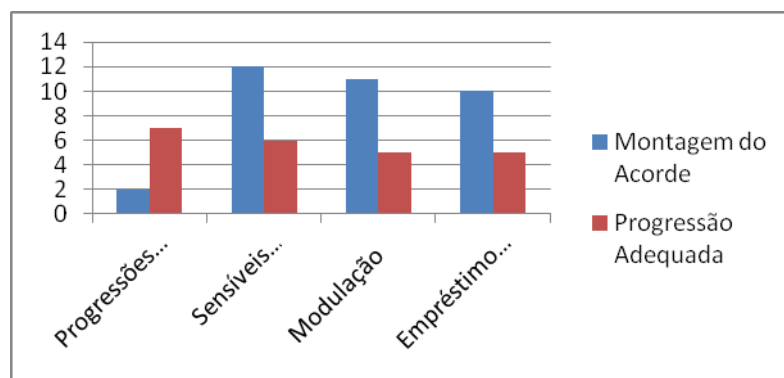


Figura 13: Quantidade de respostas das atividades de composição que não se compatibilizam às normas da gramática da harmonia tonal tradicional, observando-se as subcategorias “Montagem do Acorde” e “Progressão Adequada” relativas à categoria “Utilização do vocabulário harmônico”.

A partir do gráfico, observamos que o acréscimo de respostas que fugiam das normas harmônicas tradicionais deveu-se exclusivamente à subcategoria “Montagem do Acorde”, pois verificamos um decréscimo paulatino no que concerne à subcategoria “progressão adequada” no decorrer de toda a disciplina. Por outro lado, o crescimento da subcategoria “Montagem do Acorde” pode ser melhor compreendido se observarmos a natureza do conteúdo tratado em cada uma das aulas.

A aula sobre Progressões Harmônicas tratava especificamente das normas de encadeamento de acordes das funções principais, já estudadas na disciplina de Harmonia 1. Assim, não se acrescentava nenhum vocabulário harmônico novo, apenas se discutiam as formas adequadas de passar de um acorde ao outro, seguindo a gramática tonal. O fato de que todos os acordes, que compunham os exercícios dessa aula, já eram conhecidos pelos estudantes pode explicar a pequena quantidade de equívocos relacionados à montagem desses acordes, em comparação aos exercícios das outras aulas.

Por outro lado, a quantidade de respostas inadequadas, relativas ao uso de progressões, foi inicialmente alta, diminuindo paulatinamente no decorrer da disciplina. Esse dado resulta da própria natureza do conteúdo da aula, uma vez que eram justamente as normas de progressão que compunham o objeto de estudo do aluno naquele momento. Assim, o gráfico indica que os estudantes conseguiram uma maior apropriação das normas de progressão na medida em que a disciplina foi se desenvolvendo.

Além disso, se desprezarmos os dados relativos à subcategoria “Montagem dos Acordes” nos exercícios da aula sobre “Progressões Harmônicas”, uma vez que não havia vocabulário harmônico novo sendo introduzido naquele momento, e considerarmos apenas os demais exercícios, que realmente traziam novos acordes para conhecimento dos estudantes, também observaremos um decréscimo paulatino da quantidade de respostas que não se compatibilizam às regras tonais tradicionais. Assim, temos também indícios de que os estudantes se apropriaram paulatinamente do novo vocabulário harmônico introduzido na disciplina.

Para exemplificar o processo de aprendizagem musical relativo à apropriação e ao uso do vocabulário harmônico estudado, analisaremos agora o desempenho de um dos estudantes da disciplina, também selecionado pelo seu significativo índice de participação no curso.

O gráfico abaixo apresenta a quantidade de respostas do estudante A que não se adequavam às normas da gramática tonal tradicional referente à categoria de análise “utilização do vocabulário harmônico”:

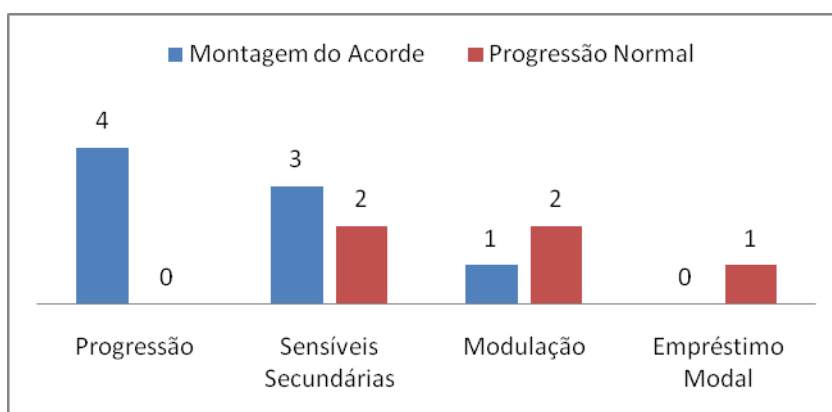


Figura 14: Quantidade de respostas do estudante M. que não se compatibilizam às normas da harmonia tonal relativas à categoria “Utilização do Vocabulário Harmônico”

O gráfico acima mostra que o estudante M. possui um desempenho que se assemelha ao que observamos de forma geral para toda a turma em relação às respostas categorizadas como “Utilização do Vocabulário Harmônico”. Inicialmente, observamos uma acentuação da quantidade de respostas que não estavam de acordo com as normas da harmonia tradicional, relativas ao item “Progressão Normal”, entre as aulas “Progressão” e “Sensíveis Secundárias”, o que pode ser compreendido pela inclusão de novos acordes como material de trabalho entre aquelas aulas, o que não ocorreu durante a aula sobre “Progressão”.

Por outro lado, percebemos uma diminuição paulatina de respostas fora da norma nas aulas seguintes, indicando uma gradual apropriação do conteúdo trabalhado, mesmo com a inclusão de novo vocabulário a cada aula.

Os principais indícios que temos a respeito da aprendizagem dos conceitos relacionados ao uso do vocabulário harmônico, decorrem de interações realizadas entre o docente e os estudantes através das ferramentas de comunicação do ambiente, bem como da constatação da diminuição da quantidade de respostas fora das normas tonais tradicionais no decorrer da disciplina.

Além dos comentários do professor realizados no portfólio, a discussão sobre o uso do vocabulário harmônico estudado também se desenvolveu com os estudantes a partir de outras ferramentas, principalmente no chat pedagógico e nos fóruns, onde dúvidas acerca desse tema apareciam.

No fórum relacionado à aula sobre “Sensíveis Secundárias”, o professor teve a oportunidade de esclarecer ao estudante uma dúvida acerca da correta interpretação de um acorde e do seu uso em uma progressão:

Estudante A: Professor. No ex. 5 de Sensíveis Secundárias, no terceiro tempo temos um acorde com baixo em D#, que pode ser um V7/vii ou um vii°/V, só que ele se resolve em um I64, e aí? Não vai nem pro vii e nem pro V, como devemos fazer?

Professor: Lembre que não existe dominante individual de acorde diminuto, apenas de acordes perfeitos. No conteúdo da aula temos um exemplo exatamente igual a este, com a progressão V/V (I64 V7). No caso, lembre-se que I64 e V tem a mesma função, ou seja, I64 é um acorde de dominante com sexta e quarta apojaturas, ok? Daí essa progressão está explicada.

Estudante A: Ah, agora entendi! Obrigado!

Analisando o gráfico apresentado, acerca das respostas que fogem das normas relativas ao uso de vocabulário harmônico na gramática tonal, observamos uma diminuição paulatina da quantidade dessas respostas, a partir da aula “Sensíveis Secundárias”, nos exercícios do estudante A, indicando uma apropriação paulatina das habilidades relativas a essa categoria de análise.

A figura abaixo apresenta a resposta do estudante A a um dos exercícios da aula sobre “Empréstimo Modal”. Nesses exercícios, foi computado um único caso de solução que não estava de acordo com as normas da gramática tonal:

I iii vi iv6 I6 V4 I6 iio4 I6 viio4 V I
4 3 3 4 2

Figura 15: Respostas ao exercício 4 da aula “Empréstimo Modal” publicadas no portfólio pelo estudante A.

Comentário do professor: A progressão I – ii – I (compasso 2) foge às normas da gramática tonal. A sua condução de vozes está toda correta.

Essa foi a única resposta fora dos padrões tradicionais observada nos exercícios da aula “Empréstimo Modal”. A diminuição da quantidade de erros indica a ocorrência da aprendizagem dos conteúdos musicais relativos ao uso do vocabulário harmônico estudado.

Analisando as avaliações escritas do estudante A, também observamos a apropriação dos conteúdos relativos a essa categoria de análise. A figura abaixo mostra a resposta dada por esse estudante à mesma questão que apresentamos anteriormente para o estudante C:

Largo C/ F Dm7 Gm7 C7 F Bb7m Gm7 C/Bb F/A Gm7 C7 F

I V6 I vi7 ii7 V7 I IV7m ii6 V7 I6 ii7 V7 I

Figura 16: Resposta dada pelo estudante A a uma das questões da segunda avaliação escrita de harmonia 2.

Trata-se de uma atividade em que o estudante deve propor uma progressão harmônica a partir de uma linha de baixo dada e, em seguida, realizar a condução de vozes. A análise da resposta do estudante revela que a progressão proposta por ele segue o padrão normal da música tonal tradicional, indicando a apropriação da habilidade de utilizar o vocabulário harmônico estudado.

Apesar de termos observados, mediante a análise dos dados apresentados, a aprendizagem de competências relativas às normas de condução de vozes e de utilização adequada do vocabulário harmônico estudado, consideramos que esse processo poderia ter sido facilitado na modalidade semipresencial, pois verificamos, no decorrer da disciplina, uma subutilização da ferramenta de portfólio no desenvolvimento de discussões entre os estudantes acerca dos exercícios publicados.

Nesse sentido, foi constantemente incentivado, a partir de orientação dada pelo professor-tutor, que os estudantes analisassem as respostas uns dos outros com o intuito de conhecerem as distintas soluções, dadas pelos seus colegas, para os problemas de condução de vozes, harmonização e composição.

No entanto, verificou-se que os estudantes não postavam comentários nos portfólios de seus colegas, inviabilizando a discussão que era almejada. Por outro lado, a partir das entrevistas, pode-se constatar que, apesar da ausência de comentários, o portfólio dos colegas era consultado no momento em que surgiam dúvidas:

“Quando eu tinha uma dúvida, ao invés de enviar um email e ter de esperar e tal, eu ia no portfólio de um amigo, aí olhava lá se ele fez o exercício, aí eu pensava: vou tirar essa dúvida aqui com ele, então eu olhava como ele fez, pra eu comparar com minha idéia e já chegava num consenso e tal. Agora, comentar no portfólio não.” (Estudante P.)

Dessa forma, observamos que os estudantes encontraram, mesmo sem o desenvolvimento de discussões utilizando o portfólio, uma utilidade didática para aquela ferramenta que auxiliasse em seus processos de aprendizagem. No entanto, a troca de comentários poderia ter tornado a aprendizagem ainda mais rica, por isso questionamos os estudantes sobre as razões que explicariam essa falta de discussões através daquela ferramenta.

Diversas justificativas foram dadas pelos estudantes pela ausência de comentários postados nos portfólios dos colegas. Alguns indicaram que não

consideravam importante enviar comentários, outros simplesmente não se sentiam à vontade para comentar pois achavam que essa tarefa cabia ao professor.

No entanto, tal como observamos com a ferramenta de fórum, a necessidade de integração de mídias (imagem e som) no portfólio também foi apontado como um fator que prejudicava a interatividade da ferramenta, como nos indica a fala de um dos estudantes: *“Se o portfólio tivesse um jeito de ouvir um trecho completo, sei lá uma progressão, seria interessante e ajudaria”* (Estudante E.).

Considerando a necessidade de que a aprendizagem musical exige uma experimentação com o resultado sonoro concreto, é importante que os estudantes possam ter acesso à audição das diferentes possibilidades de resolução dos exercícios, facilitando a apreciação das composições elaboradas por eles. Para viabilizar essa experiência auditiva, propusemos que as atividades de composição fossem apoiadas com a utilização de um software de edição de partituras que permitisse que os exercícios fossem ouvidos no computador pelos estudantes.

Alguns dos estudantes avaliaram de forma positiva a experiência de trabalhar com um editor de partituras para preencher essa dificuldade de audição de suas composições:

“Quando eu fazia escrevendo à mão não era a mesma coisa, porque no editor de partituras a gente escuta logo, porque quando ouve, mesmo que você esteja feito de forma aparentemente correta, você vê se não soa bem. Eu prefiro pelo editor.” (Estudante E.)

Podemos considerar assim que a utilização do editor de partituras foi positiva, uma vez que permitiu que os estudantes pudessem sempre ter uma concepção sonora e musical dos exercícios que realizavam. Além disso, essa ferramenta dispensou a necessidade de utilização de um instrumento harmônico para a audição das progressões, favorecendo os estudantes que não possuíam uma vivência mais profunda com esse tipo de instrumento musical.

Apesar dessas facilidades, a utilização do *software* de edição de partituras para a resolução dos exercícios foi apenas uma orientação dada pelo professor, de tal forma que alguns estudantes resolveram seus exercícios sem utilizar o programa, justificando por diversas razões, como falta de tempo ou falta de acesso a um computador em casa. Consequentemente, esses estudantes se queixaram ao final da disciplina da necessidade de poder ouvir mais os exercícios, pois a aprendizagem para eles havia assumido um nível muito teórico:

“Só uma coisa que sinto falta é de ouvir mais na prática. A gente vê muita teoria. [...] Seria interessante ouvir mais os acordes, as progressões, inversões. A gente vê demais isso na teoria, às vezes sinto falta de ouvir como ficaria.” (Estudante R.)

Como proposta para solução dessa questão, os próprios estudantes propuseram a incorporação de uma ferramenta de edição de partituras ao AVA, de forma a dar suporte às atividades de composição. Assim, os próprios exercícios já seriam respondidos diretamente com o uso dessa ferramenta, garantindo que a composição seria sempre apoiada pela apreciação simultânea, em termos musicais, daquilo que se está escrevendo.

“Seria interessante algo que pudéssemos estar mais em contato ouvindo. Uma ferramenta específica não saberia dizer, mesmo porque não sei se teria como trazer o ambiente do editor de partituras dentro do Sócrates. O básico para que pudéssemos escrever e testar as possibilidades, permitindo que ouvíssemos [...] ou que nós mesmos pudéssemos construir no sentido de praticar.” (Estudante R.)

A incorporação de um editor de partituras ao ambiente virtual de aprendizagem tornaria essa atividade mais prática, facilitando a discussão dos exercícios com os colegas, pois os estudantes não consideravam eficiente utilizar o *software* para essa finalidade, uma vez que precisariam ter um computador com essa ferramenta sempre à mão:

“Eu tenho editor de partituras no computador mas eu preferia fazer no papel, por ser mais prático, pra eu poder mostrar pra outros alunos e o papel eu posso levar pra qualquer lugar. Eu escaneava os exercícios feito a lápis e enviava pro Socrates. Eu até tentei fazer no *software*, mas eu não fiz tudo porque eu não tinha tempo. Se o Socrates já tivesse uma ferramenta como o editor de partituras, seria excelente.” (Estudante J.)

Obviamente, a incorporação direta desse *software* ao ambiente de aprendizagem seria uma tarefa tecnicamente inviável. No entanto, consideramos possível e necessária a implementação de um editor musical com uma estrutura mais simples, que possibilitasse, pelo menos, a disponibilização de exemplos musicais em formato de partitura e cifras de acordes, bem como permitisse a audição desses exemplos.

A necessidade de aglutinação de outras mídias como recursos complementares aos comentários do portfólio ficou também patente a partir das dificuldades encontradas pelo professor-tutor na realização da tarefa de correção dos exercícios. O uso exclusivo do texto escrito, única possibilidade atual da ferramenta, tornava difícil apontar com

clareza erros de condução e harmonização dos estudantes, bem como apontar soluções alternativas às respostas dadas por eles.

Para ilustrar a dificuldade encontrada pelo professor-tutor para comentar os exercícios dos estudantes, segue um pequeno trecho onde nota-se a imprecisão da linguagem escrita:

“A música modula para Em e não para Am. O acorde I6 (compasso 1) está com a terça dobrada. O acorde V42 (compasso 2) não foi resolvido adequadamente em I6, pois a sensível não subiu à tônica. Os acordes que você nomeou como I65 e i65 (compasso 2) são apenas I6 e i6, pois não possuem sétima. Ambos estão com a terça dobrada. O primeiro acorde do compasso 3 é Em, o 6 seguido de bequadro indica a nota G bequadro. O segundo acorde é F# dim, ou seja, iio. Os dois últimos acordes são B e Em.” (Comentário do professor-tutor ao Portfólio do estudante P, postado em 04/11/2009).

Os estudantes confirmaram a dificuldade deles em compreender a correção dos exercícios pelo professor, o que reforça a demanda por aprimoramentos na ferramenta de portfólio:

“O que mais me complicou foi a correção dos exercícios, porque eu tive dificuldade em visualizar os meus erros e, além disso, de poder encontrar solução para eles através da EaD [...] porque os erros eram comentados em forma de texto e não na própria partitura.” (Estudante J.)

Além da dificuldade de compreensão dos comentários, os estudantes também propuseram que o professor pudesse apresentar as soluções mais adequadas aos erros encontrados nos exercícios, aprofundando a aprendizagem na disciplina:

“Se eu estivesse em sala de aula com você, e você detectasse um erro no meu exercício, eu poderia lhe pedir uma possível solução para o meu erro... eu iria visualizar como você solucionou o meu erro e assim eu aprenderia melhor.” (Estudante J.)

Esse tipo de correção também seria possível de se realizar a distância, mesmo com as limitações das ferramentas do AVA. Para tanto, o professor poderia publicar um arquivo em seu próprio portfólio com uma proposta de solução para o exercício do estudante. Por outro lado, a disponibilização de um editor de partituras colaborativo tornaria esse processo bem mais simplificado, uma vez que poderia permitir ao professor modificar a solução do estudante, acrescentando inclusive comentários a ela.

A composição musical na disciplina também foi desenvolvida através da proposta de elaboração de um arranjo vocal para uma canção da Música Popular

Brasileira. Nesse sentido, pretendia-se favorecer a contextualização dos conhecimentos harmônicos adquiridos através da sua aplicação em uma situação real.

Como subsídio para a elaboração do arranjo, foi disponibilizada uma aula on-line com conteúdo específico acerca do processo de elaboração de arranjos, bem como a análise da estrutura formal de um exemplo de arranjo de uma canção da MPB. Como atividade, os estudantes foram então orientados a escolher uma canção e preparar o arranjo dela para posterior apresentação do resultado.

Para garantir que o processo seria orientado pelo professor, os estudantes deveriam relatar, em um fórum específico, as diversas fases de concepção que deveriam incluir: um plano geral de arranjo, a harmonização da melodia e o passo a passo relativo à construção das seções específicas do arranjo. Ao final da disciplina, os arranjos seriam executados pelos grupos que os elaboraram em uma apresentação pública.

Apesar das orientações fornecidas, observamos que o fórum destinado à descrição do processo de elaboração do arranjo foi subutilizado. Os estudantes se limitaram a informar quais as músicas que haviam selecionado e, posteriormente, a publicar em seus portfólios os arranjos já elaborados dessas canções. Dessa forma, não foi possível ao professor orientar essa atividade de forma efetiva, pois não dispunha de informações que permitissem o seu acompanhamento.

Ao serem arguidos sobre os motivos de não haverem seguido as orientações da aula, não apresentando os detalhes do processo de elaboração do arranjo pelo grupo no fórum específico, os estudantes consideraram que era mais prático para eles realizar essa atividade de forma presencial, já que se encontravam regularmente em outras disciplinas e possuíam tempo livre para se reunirem nos intervalos entre as aulas.

“A gente se encontrou uma vez, e demos a idéia de como seria a estrutura do arranjo e depois ele foi elaborado e a gente tocou. Porque eu acho que pelo fato da gente estar aqui mais próximo, aqui na faculdade. Existem atividades que requerem outro tipo de contato, por exemplo, nesse detalhe do arranjo acho que seria mais prático se encontrar ali e com poucas horas de conversa resolvia quase tudo, e no SOCRATES ia demorar um pouco mais.” (Estudante P.)

Cabe ressaltar que todo o curso em que os estudantes estavam matriculados se desenvolvia de forma presencial, sendo essa disciplina a única oferecida na modalidade semipresencial, o que pode realmente explicar esse fato.

Apesar dessa justificativa, questionamos ainda sobre a possibilidade de que a utilização do fórum se tornava menos prática pela falta de uma ferramenta que

permitisse a realização de atividades de composição de forma colaborativa. Uma vez que o formato das mensagens dos fóruns, possibilitado pelo AVA, era apenas textual, esse fator também poderia ter desestimulado os estudantes a usarem essa ferramenta da maneira como havia sido orientada para elaboração do arranjo.

Nossa hipótese foi comprovada a partir da fala de alguns estudantes, mas sempre foi colocada como apenas um dos fatores que prejudicaram a proposta da atividade, como pode ser atestado a seguir:

“Primeiro aquela coisa, a falta de praticidade. A gente não conseguia se reunir umas duas horas pra discutir o arranjo. A gente tinha de arrumar um jeito de colocar no SOCRATES a forma do arranjo. Juntando isso que era fim do semestre, a gente não tava preocupado com as provas de outras disciplinas e não só de Harmonia, então ficou complicado.” (Estudante J.)

Uma ferramenta de escrita musical colaborativa, que permitisse o desenvolvimento de uma discussão acerca do processo de elaboração de arranjo, foi apontada como uma solução que poderia viabilizar trabalhos de composição em grupo, pois tornaria mais prática a comunicação entre os membros da equipe, como podemos ver no comentário: “Com certeza se tivesse disponível uma ferramenta, tipo ao vivo, as pessoas se logarem e você mostrar um arranjo colaborativamente seria mais produtivo” (Estudante E.).

A elaboração de um recurso desse tipo, apesar de possível, seria bastante trabalhosa. Nesse caso, haveria a necessidade de se criar uma articulação entre chat, portfólio e uma ferramenta de edição musical elaborada especificamente para o ambiente virtual de aprendizagem, demandando um grande esforço de implementação.

Essa ferramenta foi proposta pelos estudantes como um recurso de caráter síncrono, exigindo que seus usuários estivessem online simultaneamente. No entanto, acreditamos ser possível desenvolvê-la como um editor de partituras colaborativo que funcione de forma assíncrona, desde que seja garantida a possibilidade de guardar diferentes versões do mesmo arranjo, construídas no decorrer do processo de composição.

No entanto, é importante ressaltar que, mesmo sem esse recurso, os estudantes conseguiram elaborar arranjos empregando adequadamente o vocabulário harmônico estudado na disciplina, o que pôde ser atestado pela análise harmônica desses arranjos.

A figura abaixo apresenta o trecho de um dos arranjos elaborados pela turma para a música “A banda”, de Chico Buarque. Pode-se observar no trecho a utilização adequada de acordes de dominante secundária, conteúdo abordado no decorrer na disciplina:

The image shows a musical score for the song "A Banda" by Chico Buarque. The score is written in E major (one sharp) and 4/4 time. It features a harmonic progression of chords: A, G#7, C#7, F#7(13), and F#7(13b). The score includes a vocal line and a bass line. The lyrics are in Portuguese and include the words "a na mo ra da que con tava' ases tre las", "gempa rou oh pa roupa ra ver ou vir e dar pas sa", and "oh oh oh oh pas sa".

Figura 17: Trecho do arranjo de “A Banda”, de Chico Buarque, elaborado por grupo de quatro estudantes da disciplina.

A progressão G# - C# - F#, encontrada no arranjo, pode ser harmonicamente analisada como (V->V->V/V) constituindo-se em uma sequência de dominantes individuais na tonalidade da peça (E).

A próxima figura mostra a utilização de um acorde de empréstimo modal, bem como de funções secundárias, no arranjo da música “Antes que seja tarde”, de Ivan Lins, elaborado por outro grupo de estudantes:

The image shows a musical score for the song "Antes que seja tarde" by Ivan Lins. The score is written in B-flat major (one flat) and consists of four staves. The top staff is the vocal line, with lyrics in Portuguese. The second staff is a piano accompaniment line. The third and fourth staves are additional piano accompaniment lines. The harmonic progression is indicated by chord symbols above the vocal line: B \flat 7, E \flat , E \flat 7, A \flat m, G7, and C \flat m. The score includes triplets in the piano accompaniment lines. The lyrics are: "de en xu gar os o lhos de ilu mi nar os be cos an tês que se ja tar de / ea ben ço ar o di a e de guar dar as pe dras an tes que se ja tar de / e li ber tar os so nhos da nós sa mo ci da de an tês que se ja tar de".

Figura 18: Trecho do arranjo de “Antes que seja tarde”, de Ivan Lins, elaborado por outro grupo de quatro estudantes da disciplina.

Apesar da tonalidade da peça ser Cm, encontramos nesse trecho uma passagem pelo tom relativo (Eb), aparecendo diversas funções relativas àquela tonalidade, bem como um acorde tomado de empréstimo (Abm) de seu homônimo menor (Ebm).

A sequência de acordes B \flat 7 – E \flat – E \flat 7 – A \flat m – G7 – Cm pode ser analisada harmonicamente como (V/III – III – V7-> iv/III – V7 – i), mostrando a utilização de dominantes secundárias e de acordes de empréstimo modal.

Percebemos que mesmo sem a possibilidade de acompanhamento do professor, os arranjos produzidos demonstram a utilização adequada do vocabulário harmônico estudado. Assim, o prejuízo no processo pedagógico limitou-se ao acompanhamento e à elaboração do arranjo, sendo necessário avaliar se o custo-benefício de elaboração dessa ferramenta é realmente compensador.

A partir da análise das atividades de composição, observamos que elas apresentaram alguns avanços em relação ao ensino presencial de Harmonia, pois a utilização de um software de edição de partituras como suporte ampliou as possibilidades de escuta e consequente apreciação dos exercícios. No entanto, a incorporação dessa ferramenta ao próprio ambiente virtual de aprendizagem seria bem mais adequada, não exigindo dos estudantes a instalação de programas específicos em seus computadores.

Além disso, ao tomarmos como modelo uma concepção socioconstrutivista de ensino semipresencial, como ocorreu nessa experiência de pesquisa, constatamos a necessidade de um recurso que permita a composição colaborativa de músicas,

preferencialmente de caráter assíncrono, uma vez que se garante assim uma das principais vantagens do ensino semipresencial, que é a possibilidade de que os estudantes realizem as atividades em locais e tempos distintos.

Apesar do ambiente virtual de aprendizagem utilizado não possuir uma ferramenta como essa, os resultados obtidos, no que diz respeito à aprendizagem musical dos estudantes, foram adequados. Por outro lado, a elaboração dessa ferramenta complementaria os recursos do AVA, facilitando o desenvolvimento de atividades de composição e apreciação musical em um curso de harmonia numa perspectiva socioconstrutivista.

Na próxima seção, fazemos um breve relato das atividades de execução musical realizadas durante o curso, concluindo assim a análise das três principais atividades do modelo C(L)A(S)P de Swanwick.

4.4 Execução Musical na Modalidade Semipresencial

A execução musical é a terceira atividade central ao desenvolvimento da musicalidade de acordo com o modelo C(L)A(S)P de Swanwick. No entanto, para aquele autor, essa atividade tem uma função diferenciada do que ocorre no ensino tradicional de Música, em que se busca o aprimoramento técnico para a formação do executante virtuoso.

Para Swanwick, a execução destina-se a exercitar a expressividade musical, possibilitando a exploração das diversas possibilidades de uma obra musical e favorecendo, dessa forma, a compreensão da Música como uma forma singular de discurso.

No planejamento da presente pesquisa, não foi prevista a realização de atividades de execução musical a partir do ambiente virtual de aprendizagem. No entanto, esse tipo de atividade também é essencial ao aprendizado de harmonia, principalmente no que tange a exercícios de improvisação, em que é possível explorar criativamente a utilização do vocabulário harmônico estudado.

Dessa forma, os encontros presenciais, que constituíram vinte por cento da carga horária total do curso, foram aproveitados para a realização individual ou coletiva desse tipo de atividade, incluindo-se aí a apresentação dos arranjos elaborados pelos estudantes. Assim, não foram colhidos dados acerca da execução musical na modalidade semipresencial.

No entanto, os estudantes expuseram, em suas entrevistas, a necessidade da realização dessa atividade também a partir do ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, a execução poderia ser realizada através de gravações de vídeo dos estudantes que seriam postados no portfólio:

“Poderia pedir pra gente, cada um gravar um vídeo, mostrando os exercícios ou tocando alguma peça, acredito que dá prazer, não é como fazer presencial, mas eu poderia comentar, a gente aprende tanta coisa na Internet.” (Estudante E.)

Além disso, a execução poderia também ser realizada a partir da utilização de ferramentas de comunicação síncrona, principalmente a videoconferência e a áudio-conferência. Essas ferramentas, segundo os estudantes, seriam também muito úteis para a demonstração de exemplos e correção de exercícios online:

“Alguns encontros poderiam ser de videoconferência e não chat, porque escrever não é tão ágil quanto falar e nem sempre a gente consegue escrever tudo aquilo que a gente pensa. [...]A disciplina podia ser assim, a disciplina funciona semipresencialmente mas num dia x, toda semana, a gente se vê e ouve por videoconferência, seria uma maravilha. Mesmo sendo a distância tem de ter um horário fixo uma vez na semana, uma ou duas horas aulas, como acontece presencialmente, inclusive para corrigir dúvidas.” (Estudante J.)

Apesar de que essa sugestão pode resolver algumas das principais dificuldades de comunicação apontadas nas seções anteriores, perde-se a flexibilidade de tempo e espaço propiciada pela modalidade semipresencial. Além disso, a velocidade de conexão disponível hoje através da internet inviabiliza qualquer tentativa de execução coletiva, uma vez que a sincronização entre os diversos usuários é impossível, devido ao atraso de sinal entre emissores e receptores.

A execução musical coletiva parece difícil de implementar através da internet por conta dos fatores já citados acima. Por outro lado, a performance individual pode ser contemplada se for garantida a possibilidade de envio de vídeos pelos estudantes, de tal forma que eles possam compartilhar suas experiências como intérpretes. No entanto, algumas vivências como, por exemplo, tocar em público, exigem, ainda a presencialidade para que se possa experimentar as reais condições da atividade de execução.

A próxima seção discute aspectos gerais relacionadas à aprendizagem musical na modalidade semipresencial, também observados a partir da análise dos dados da presente pesquisa. Nesse sentido, apontamos questões relacionadas às expectativas dos

estudantes acerca do desempenho do professor e da modalidade semipresencial. Apesar de não ser o foco de nosso estudo, esses elementos nos ajudam a compreender melhor as concepções prévias dos estudantes e suas diferentes necessidades pedagógicas.

4.5 Especificidades da Modalidade Semipresencial no Ensino de Música

Nesta seção, discutiremos alguns aspectos gerais acerca do processo de aprendizagem dos estudantes na modalidade à distância, observados durante a pesquisa.

A sociedade contemporânea demanda um redimensionamento do modelo educacional, passando a exigir, entre outras coisas, posturas diferenciadas por parte de professores e estudantes.

Nesse novo contexto, o professor deve ser instigador e questionador, pois a função de mero repassador de conteúdo não faz mais sentido, uma vez que o conhecimento é facilmente acessível a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação.

Já dos estudantes, espera-se que eles possam desenvolver a sua autonomia, seu senso crítico e sua capacidade de análise e síntese, tornando-se autores de seus próprios discursos, ao invés de apenas repetirem os preceitos alardeados por seus mestres.

No ensino semipresencial, essas demandas também se tornam um pré-requisito, uma vez que o material didático é construído a partir da convergência de diversas mídias, justamente com o intuito de suplantar a ausência física do professor.

Os dados do presente estudo revelam, no entanto, que alguns estudantes ainda esperam uma postura tradicional do professor. Para eles, o docente deve responder às suas dúvidas de forma imediata e objetiva, não dando espaço para a reflexão e a discussão com o grupo. Dessa forma, ao invés de incentivar a autonomia dos alunos, o professor alimentaria ainda mais a dependência destes em relação a ele.

A presença e a participação do professor, segundo esses estudantes, poderiam ser maiores durante a disciplina, principalmente acerca da rapidez de resposta das dúvidas publicadas.

“É que realmente bate aquela, né? Tô com uma dúvida agora e quero tirar agora, [...] já faz parte da formação da gente ter o professor ali e querer de imediato. Mas eu acho que é isso, no geral mesmo, eu acho que a principal dificuldade era essa, às vezes você precisava saber uma resolução pra continuar e às vezes você não tinha ali presente na hora. Daí eu acho que era mais uma questão de paciência, talvez essa questão do imediatismo.” (Estudante C.)

Mas, ao serem questionados sobre como esse aspecto poderia ser melhorado, os alunos se reportam a soluções que se assemelham ao ensino tradicional, onde o docente ocupa o papel central no processo educativo: “Poderíamos ter um dia na semana fixo que o professor ficasse on-line, isso é muito importante perguntar para o professor com as dúvidas frescas na memória” (Estudante A.).

Assim, percebemos ainda, entre os estudantes, uma forte influência de uma concepção de Educação na qual o professor direciona e centraliza as discussões e a propagação do conhecimento válido, mesmo sendo estes estudantes graduandos em um curso de formação de professores.

A dependência na figura do professor fica ainda mais patente quando observamos que, na maioria dos casos, os questionamentos dos alunos poderiam ser resolvidos por eles mesmos, bastando para isso uma leitura mais atenta ou uma reflexão mais aprofundada: “Os erros que eu cometia muitas vezes estavam escritos lá, só que eu não conseguia enxergar sozinho e a resposta sempre vinha precedida de um: "ESTÁ ESCRITO LÁ NA AULA"” (Estudante A.).

Percebe-se então que o desenvolvimento da autonomia do estudante, a partir de sua adaptação a uma modalidade de ensino onde o professor não está presente fisicamente, é um processo que implica a incorporação de uma nova cultura escolar, distinta daquela à qual eles estiveram submetidos desde a infância. Trata-se de uma tarefa complexa, que exige o constante incentivo, dado pelo professor ou tutor, no sentido de fomentar a curiosidade, o senso crítico, a capacidade de pesquisar e de refletir sobre o que se está estudando.

“Isso quebra com o sistema educacional que eu sempre tive que foi aquela coisa de ter o professor, primeiro explicando pra depois eu pesquisar e assim desenvolver. Então meu desenvolvimento, a priori foi isso, começou com receio, por conta da minha própria formação, depois eu descobri essas duas coisas que foi: o sistema que é muito organizado, a questão de que me força também a organizar meu estudo e a questão do ter que estudar mesmo sem ter o professor. O receio foi acabando por conta da organização e por conta de que eu tinha que quebrar essa barreira da minha própria formação mesmo.” (Estudante C.)

Alguns dos estudantes que participaram da presente pesquisa apontaram a necessidade de um esclarecimento mais aprofundado sobre a modalidade

semipresencial, destacando que esse trabalho não deveria se resumir ao encontro presencial inicial, como ocorreu na disciplina de harmonia.

“Deveriam ter mais sensibilizações a respeito do que é Educação a Distância. A turma ainda tem uma certa resistência, é explicar que EAD não é pra ficar dentro do quarto, percebi isso quando eu me encontrava com os colegas e discutia e a coisa fluía porque eu já tinha lido. É explicar a priori o que é Educação a Distância. Eu sei que você fez isso no primeiro encontro e disponibilizou áudio, chat, eu sei que isso foi perfeito, mas acho que se poderia ter falado mais e explicado mais. Oferecer mais informações, antes de tudo, porque senão a gente vai com uma idéia pré-formada e acredito que esse não é um estudo tão recente.” (Estudante C.)

Questões como estas tem sido discutidas em alguns trabalhos sobre Educação a Distância (PALLOFF & PRATT, 2004; MOORE & KEARSLEY, 2007), que destacam a importância de um trabalho que favoreça a adaptação dos estudantes a essa modalidade de ensino. Dessa forma, não foi possível observar diferenças específicas, relativas à postura de professores e estudantes na modalidade semipresencial, entre o ensino específico de Música e de outras áreas de conhecimento.

Nesse sentido, a experiência de trabalho com a modalidade a distância na presente pesquisa trouxe vantagens relativas à flexibilidade de tempos e espaços para estudo, à possibilidade de adequação aos diferentes ritmos de aprendizagem, assim como a capacidade dos estudantes analisarem os exercícios resolvidos pelos colegas:

“A flexibilidade dos horários é algo bem interessante, sem ter a obrigação de estar em um horário marcado, chegar e ler o conteúdo da aula. Apesar de que tínhamos as datas marcadas para entregar as atividades. Mas no geral essa facilidade de poder acessar a qualquer hora o conteúdo, ver o que os colegas tinham feito também.” (Estudante R.)

A utilização de um ambiente virtual de aprendizagem, onde o conteúdo das aulas podia conter material no formato de diversas mídias simultaneamente, também ofereceu vantagens específicas para o aprendizado musical:

“Os exemplos de áudio me ajudaram, sim. Como eu tenho dificuldade de pensar rápido me ajudaram a melhorar, me ajudaram com a parte de intervalos. A própria leitura que tem claves diferentes nos exercícios, eu tava começando a ficar viciado só com a clave de sol e fã até a de dó eu tive que ler.” (Estudante J.)

Apesar das limitações e dificuldades apontadas no decorrer desse capítulo, observamos que os estudantes relataram que se sentiram satisfeitos em relação à sua aprendizagem na disciplina de Harmonia.

Essa sensação é efetivamente corroborada pelos dados quantitativos e qualitativos apresentados no decorrer desse capítulo, que caracterizam o processo de aprendizagem tanto a partir do desenvolvimento das atividades através das ferramentas de interação do ambiente, como pelo desempenho dos estudantes nas avaliações.

No entanto, observamos a necessidade de desenvolver ferramentas específicas para ampliar as possibilidades de aprendizagem musical, se for tomada como base uma proposta metodológica baseada no modelo C(L)A(S)P de Swanwick, tornando a ação pedagógica mais efetiva. Essa questão foi explicitamente pontuada durante a entrevista de um dos estudantes que participou da pesquisa: “Se no próprio presencial a gente precisa de algumas coisas: precisa de isolamento acústico, de instrumento, de computador, também a distância a gente precisa de algo mais especial pra estudar música” (Estudante J.).

É possível perceber que a Educação a Distância precisa se debruçar sobre as especificidades de cada área de conhecimento, de tal forma que a elaboração de novas ferramentas esteja submetida a uma proposta didática clara. Assim, pode-se garantir que as tecnologias estejam sempre a serviço das diversas metodologias.

No próximo capítulo, retomaremos algumas dessas questões, destacando os avanços que esse estudo permitiu realizar e também discutindo suas limitações e sugestões para estudos futuros.

Considerações Finais

O desenvolvimento tecnológico sempre influenciou as formas de produção e fruição artística. No caso específico da linguagem musical, essa relação com as tecnologias promoveu o aprimoramento do discurso musical, através da elaboração de um sistema de escrita e da invenção de instrumentos que permitiam maior acuidade de emissão sonora, em termos de afinação, e novos recursos expressivos.

De acordo com Gohn (2003), no século XX as tecnologias de gravação e digitalização permitiram o surgimento de novas estéticas musicais, baseadas na manipulação eletrônica dos sons e na produção de novos timbres, decorrentes dessa manipulação. Por outro lado, os meios de comunicação em massa (rádio, TV etc.) modificaram as formas de fruição, ampliando o acesso à produção musical, popularizando determinados estilos e contribuindo para que a música passasse a ocupar o plano de fundo de diversas atividades cotidianas.

O surgimento da Internet e das redes sociais no ciberespaço ampliou as possibilidades de acesso à produção musical de todas as épocas, através das rádios online, dos softwares de compartilhamento de arquivos do tipo *peer-to-peer*¹ e dos sites para difusão (*broadcasting*) de áudio e vídeo², entre outros recursos. Além disso, informações de cunho técnico e estético acerca de diversos estilos musicais também foram disponibilizadas, transformando a internet em um espaço efetivo de formação musical informal, utilizado tanto por diletantes quanto por músicos profissionais.

No entanto, apenas recentemente em nosso país, a Internet passou a ser utilizada para o ensino formal de Música pelas instituições educacionais, seja empregando a modalidade de ensino semipresencial ou a distância. Essas experiências estão ligadas a demandas para formação inicial ou continuada de professores, através de programas como a Universidade Aberta do Brasil – UAB ou o Pró-Licenciaturas.

A partir de 2008, com a promulgação da lei 11.769 que estabelece a Música como conteúdo obrigatório do componente curricular Artes no ensino básico, ampliou-se a demanda pela formação inicial de professores de Música, bem como pela

¹ Entre esses softwares destacamos o E-Mule e o KaZaa, amplamente empregados para troca de arquivos entre seus usuários.

² Sites como youtube e mp3tube são hoje extremamente populares e disponibilizam um grande acervo de músicas e performances em vídeo de composições de diversos estilos.

qualificação dos professores de Arte que já atuam nas redes de ensino, a fim de garantir o cumprimento efetivo do que estabelece a lei.

Nesse sentido, a ampliação dos programas já existentes, e que empregam a modalidade semipresencial, tem sido considerada como uma opção para suprir a carência de docentes com formação adequada, tal como ocorre atualmente em outras áreas de conhecimento. No caso específico da Música, essa ampliação implica não apenas na criação de novos cursos, mas também no desenvolvimento de tecnologias e na elaboração de metodologias que favoreçam a aprendizagem musical através da Internet.

Grande parte dos estudos sobre Educação Musical na modalidade semipresencial (XIMENES & OLIVEIRA, 2002; FICHEMAN et. al, 2003; MILLETO et al., 2005) esteve voltada para o desenvolvimento de softwares e ferramentas de interação, como apontamos no decorrer do presente trabalho. No entanto, observamos que a elaboração desses recursos está sempre dissociada de uma proposta metodológica clara para o ensino de Música na modalidade semipresencial. Por outro lado, apenas recentemente tem sido iniciadas as pesquisas sobre as metodologias de ensino formal de Música *online*, de tal maneira que não encontramos resultado publicado acerca da efetividade delas.

Esse trabalho de pesquisa buscou preencher essa lacuna, através da análise de um processo de educação musical para formação de professores de Música, na modalidade semipresencial, empregando uma metodologia desenvolvida a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988).

Buscou-se descrever o processo de aprendizagem musical dos estudantes, a partir das atividades desenvolvidas e das interações realizadas através dos recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado. Além disso, procurou-se identificar como as ferramentas de interação disponibilizadas interferiram no processo de aquisição do conhecimento musical, no sentido de indicar melhoramentos ou o desenvolvimento de novos recursos que pudessem tornar o aprendizado de música ainda mais efetivo.

Com esses objetivos, realizamos o presente estudo, no qual buscamos compreender como ocorreu a aprendizagem musical de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará, ao participarem da disciplina de Harmonia 2 na modalidade semipresencial, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem SÓCRATES.

Para a consecução dos objetivos dessa pesquisa, realizamos um planejamento metodológico para a disciplina de Harmonia 2 do Curso de Educação Musical da UFC, tomando como base o modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988), que estabelece a necessidade do estudante engajar-se com o discurso musical assumindo os papéis de crítico, criador e executante.

Assim, o planejamento visou o envolvimento dos estudantes em atividades de Composição, Apreciação e Performance através das ferramentas de interação e comunicação do AVA, bem como durante os encontros presenciais, que se constituíram, por seu caráter reflexivo, em um importante momento de execução desse estudo.

A análise dos dados coletados durante a pesquisa apontou para uma aprendizagem musical, em termos quantitativos, compatível com aquela observada entre estudantes na modalidade presencial, o que pode ser verificado a partir do desempenho dos sujeitos nas avaliações escritas do curso. Em termos qualitativos, pudemos identificar como as ferramentas de interação do AVA interferiram no processo de aprendizagem, permitindo nos vislumbrar possibilidades e limites para o ensino de Música na modalidade semipresencial.

A organização didática construída a partir do modelo C(L)A(S)P favoreceu o desenvolvimento de vivências musicais significativas, uma vez que possibilitou planejar atividades onde os conteúdos específicos da disciplina eram abordados a partir de um tema transversal: Música Popular Brasileira. Dessa forma, o aprendizado de Harmonia não se limitou à mera memorização de regras e procedimentos, mas se desenvolveu mediante tarefas que se centravam na experiência concreta com o som.

Através do estudo realizado, foi possível constatar que a Apreciação Musical foi especialmente favorecida pela possibilidade de disponibilização de exemplos sonoros, através de áudio digital (em formato mp3) e imagens com partituras de trechos musicais no corpo das aulas publicadas no AVA, que se revelaram como importante suporte para a aprendizagem. Além disso, observamos que a ferramenta fórum permitiu a realização de discussões entre os estudantes que aprofundavam a atividade de apreciação, auxiliando na compreensão e apreensão dos conteúdos estudados.

Observamos, todavia, que o formato unicamente textual das mensagens, como era permitido pela ferramenta fórum do SOCRATES, causava algumas dificuldades de comunicação entre os participantes da disciplina. Dessa forma, diagnosticamos a

necessidade de se publicar mensagens com conteúdo rico³ nos fóruns, como imagens, áudios e vídeos, para ampliar as possibilidades de comunicação entre os usuários, tal como acontece em outros ambientes de aprendizagem como o MOODLE.

A implementação de recursos para envio de conteúdo rico no corpo das mensagens de fórum não é uma ação extremamente complexa, e permitiria uma efetividade ainda maior da discussão acerca de conceitos musicais entre os usuários, tal como sugerido pelos próprios participantes da pesquisa.

Nesse sentido, deve ser levado em conta que adotamos, nesse trabalho, uma abordagem pedagógica que se baseia no socioconstrutivismo. Assim, a capacidade de interação propiciada pelas ferramentas do AVA, tornando possível mediatizar de forma adequada o conhecimento estudado, é essencial na qualidade do processo de aprendizagem (BELLONI, 2006).

Diante de tais constatações e considerando que a implementação desse recurso não é uma tarefa árdua, entendemos que os aprimoramentos em questão são viáveis e necessários. Dessa forma, a elaboração desse recurso possui uma relação custo-benefício viável.

No tocante à Composição Musical, as atividades no decurso da disciplina foram desenvolvidas a partir dos trabalhos propostos em cada aula, a serem respondidos pelos estudantes e publicados em seus portfólios. Os trabalhos traziam questões onde os alunos exercitavam competências relativas à condução de vozes e à utilização do vocabulário harmônico estudado. Uma vez disponíveis no portfólio, os exercícios eram comentados pelo professor que apontava os principais erros relativos às competências trabalhadas. Além disso, os estudantes também elaboraram em grupo, como atividade de composição, um arranjo de canção da Música Popular Brasileira e apresentaram o resultado durante o último encontro presencial da disciplina.

A análise quantitativa das respostas dos estudantes às atividades de composição revela que a quantidade de erros, relativos à condução de vozes e ao uso do vocabulário harmônico, foi diminuindo no decorrer da disciplina, o que indica uma apropriação do conhecimento musical acerca dessas competências. Além disso, o desempenho dos mesmos nas avaliações escritas corrobora essa observação.

³ O termo “conteúdo rico”, no ensino semipresencial, refere-se a mensagens com diversas mídias integradas. Dessa forma, além de texto escrito, essas mensagens permitem a incorporação de imagens, vídeos e áudio.

No entanto, verificamos que o portfólio, como ferramenta de interação, foi subutilizado pelos estudantes, uma vez que os mesmos não comentavam os trabalhos uns dos outros, bem como não publicavam novas versões de seus exercícios após os comentários realizados pelo professor/tutor. Dessa forma, o portfólio foi comumente utilizado pelos estudantes apenas como um repositório de seus trabalhos escritos. A principal causa para essa subutilização, apontada pelos próprios estudantes, foi a impossibilidade de ver e ouvir as respostas dos exercícios dos colegas diretamente através do portfólio, sendo necessário para tanto, fazer o *download* dos arquivos que estavam publicados.

Ainda sobre esse tipo de atividade, os estudantes foram orientados a utilizar um editor de partituras para a realização dos exercícios de composição a fim de que pudessem ter uma concepção auditiva do resultado sonoro do que escreviam.

A partir dos depoimentos dos estudantes, verificamos que a utilização desse software foi considerada positiva, no sentido de que permitiu que os estudantes pudessem ouvir as respostas aos exercícios de composição, apropriando-se do vocabulário harmônico de maneira não apenas teórica.

Essa constatação indica que o emprego de editores de partituras pode ser interessante não apenas para o ensino semipresencial de Música, mas também na modalidade presencial, uma vez que esse software também torna dispensável que o estudante domine um instrumento harmônico para poder ter uma concepção auditiva do resultado de seus exercícios.

No entanto, a falta de acesso diário a um computador fez com que alguns estudantes não empregassem o editor de partituras para a resolução das atividades de composição, prejudicando o desenvolvimento das habilidades auditivas relacionadas ao conhecimento harmônico, como foi relatado por alguns deles.

Por outro lado, poder-se-ia propor a utilização de software *online* de edição de partituras, mas além de ser difícil de encontrar, de forma gratuita, programas dessa natureza disponíveis na internet, não estaria resolvida a questão da falta de integração do software com o AVA, que foi apontado como fator que desestimulava a interação entre os estudantes e o desenvolvimento de discussões a partir das respostas uns dos outros.

Assim, não era possível acompanhar, a partir das ferramentas disponíveis no próprio ambiente de aprendizagem, o resultado sonoro dos exercícios publicados no

portfólio, sendo necessário fazer o download dos arquivos e executá-los *offline*. Além disso, não existia nenhuma forma de alterar as respostas dos colegas, propondo soluções alternativas para os exercícios ou construindo uma solução colaborativamente, o que seria de grande valia para a implantação dessa proposta metodológica, inclusive como recurso pedagógico para o professor/tutor.

Apesar da inexistência de um editor musical colaborativo, bem como da não integração entre o editor de partituras e as ferramentas do AVA empregado em nosso estudo, observamos que as atividades de composição desenvolvidas pelos estudantes alcançaram os resultados almejados, uma vez que identificamos uma diminuição na quantidade de erros de condução de vozes e de utilização do vocabulário harmônico no decurso da disciplina.

No que tange às atividades de execução musical, diagnosticamos que ainda há a impossibilidade de realizar atividades de performance coletiva através da internet, dada a falta de tecnologias que permitam uma comunicação perfeitamente síncrona entre os usuários. Dessa forma, as atividades de execução, que consistiram basicamente no estudo e na performance dos arranjos elaborados pelos próprios estudantes, foram realizados exclusivamente durante os encontros presenciais.

Por outro lado, alguns estudantes propuseram, através de seus depoimentos, que fosse possibilitada a realização de videoconferências, bem como a publicação de vídeos no AVA onde eles pudessem expor performances individuais. Esse segundo aspecto remete novamente à questão da possibilidade de envio de mensagens com conteúdo rico nos fóruns e portfólios, o que permitiria uma discussão em torno das execuções publicadas por cada um deles.

Dessa forma, os dados colhidos durante a presente pesquisa apontam para o desenvolvimento de duas tecnologias que ampliariam as possibilidades de aprendizagem musical no ambiente virtual SOCRATES:

1. A possibilidade de envio de mensagens com conteúdo rico (sons, imagens e vídeos) através das ferramentas de FÓRUM e PORTFÓLIO, ampliando a interatividade do ambiente;
2. A incorporação de um editor musical colaborativo que permita a edição de música em formato de partitura ou cifras e a sua reprodução.

Na verdade, a análise das sugestões dadas pelos estudantes vai além e aponta para a necessidade de elaboração de uma ferramenta de editoração de partituras,

individual e/ou colaborativa, que permita uma interface com as diversas ferramentas de comunicação tradicionalmente encontradas em um ambiente virtual de aprendizagem.

Esse recurso seria útil nos seguintes aspectos:

- a) Permitir ao professor postar exemplos musicais no corpo das aulas online para apreciação dos estudantes, bem como nos portfólios como forma de sugerir soluções alternativas para os exercícios;
- b) Possibilitar aos estudantes a escrita, o envio e a audição de exemplos musicais, ampliando as possibilidades de interação nas diversas ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona;
- c) Oferecer condições para a escrita musical colaborativa e a discussão coletiva desse processo de composição, seja de forma síncrona ou assíncrona;
- d) Disponibilizar exemplos musicais em formato de cifras, tablaturas ou partituras, abrangendo assim as diversas formas como o pensamento harmônico pode ser explicitado.

Cabe ressaltar que esta pesquisa esteve focada especificamente na aprendizagem da harmonia tonal, empregando ambientes virtuais de aprendizagem. Dessa forma, é possível que outras disciplinas, ligadas ao conhecimento musical mais amplo, demandem outras especificidades. No entanto, consideramos que, uma vez que se empregue uma metodologia baseada no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988), as ferramentas aqui propostas serão adequadas pois as atividades a serem realizadas pelos estudantes terão sempre natureza semelhante às que foram desenvolvidas durante essa experiência.

Por outro lado, destacamos a necessidade de desenvolvimento de outros estudos que possam ampliar a compreensão a respeito das possibilidades de aprendizagem de música na modalidade semipresencial, observando-se as especificidades de cada disciplina dessa área de conhecimento.

Apesar do ambiente virtual de aprendizagem, utilizado durante a pesquisa, não dispor das tecnologias propostas a partir desse estudo, observamos que efetivamente ocorreu aprendizagem musical, tanto a partir do desempenho dos estudantes, medido através das avaliações escritas, como pela análise das interações ocorridas, principalmente através da ferramenta de fórum, durante o curso.

Nessas interações, identificamos com frequência discussões centradas nos temas abordados em cada aula da disciplina e que podem ter contribuído para o domínio do conhecimento estudado.

Por outro lado, o presente estudo também destacou a necessidade de desenvolvimento de algumas ferramentas para ampliar as possibilidades de interação entre os estudantes. Nesse sentido, esperamos que, a partir da implementação desses recursos, tenhamos contribuído para o melhoramento da aprendizagem musical já observada na modalidade semipresencial.

Assim, consideramos que a modalidade de ensino semipresencial é uma alternativa viável e efetiva para a formação musical inicial e/ou continuada de professores, desde que sejam observadas as necessidades específicas de ferramentas de interação, que possibilitem as trocas comunicativas empregando, de maneira ampla e com possibilidades de escuta em tempo real, as formas de notação dessa linguagem artística.

Bibliografia

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 96, p.15-23, fev. 1996.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à Distância.** 4^a. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Lisboa: Ed. Porto, 1994.

BRANDÃO, Márcio. **Computers in Music Education**, Em: *Proceedings of the AISB'99 Symposium on Musical Creativity*, AISB'99 Convention, The Society for the Study of Artificial Intelligence and Simulation of Behaviour, Edinburgh, 1999.

BRASIL, República Federativa do **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

CASTRO-FILHO, J A; LOUREIRO, R C; PAULA, P S; SARMENTO, W W F; PEIXOTO, L E; PEQUENO, Lima, H S L, ROCHA, B. T. S. VIANA-JÚNIOR, G S. **Portal Humanas: Um ambiente colaborativo para criação de projetos e comunidades virtuais para a área de Humanidades.** Anais do XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Juiz de Fora, MG, 2005.

COSTA, Maria Zenilda. **Os professores de arte das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiência.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, 2004.

DEL BEN, Luciana. M. **A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 1997.

DEMO, Pedro. **Formação Permanente e Tecnologias Educacionais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

DUFFY, T., JONASSEM, D. H. **Constructivism: New implications for Instructional Technology.** Em DUFFY T., JONASSEM D. H. (eds.) Constructivism and the Technology of Instruction. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp.1-16, 1992.

ERNEST, P. **The epistemological basis of qualitative research in mathematics education: a postmodern perspective.** Em: A. R. Teppo (ed.) Qualitative Research Methods in Mathematics Education. Journal for research in Mathematics Education. Monograph no. 9. Virginia: National Council of Teachers of Mathematics., 1998

FICHEMAN, I. K., LIPAS, R. A., KRÜGER S. E., LOPES, R.D. **Editor musical: uma aplicação para a aprendizagem de música apoiada por meios eletrônicos**

interativos. Em: Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Rio de Janeiro: SBC, 2003

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **A history of western music.** New York: Norton & Co, 1996.

GOHN, Daniel M. **Auto-Aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas.** São Paulo: Annablume, 2003.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Yvonna S. **Competing Paradigms in Qualitative Research.** Em: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Ed.). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks/California: SAGE, 1994.

HARASIM, Linda; TELES, Lucio; TUROFF, Murray; HILTZ, Starr R. **Redes de Aprendizagem – Um guia para ensino e aprendizagem on-line.** São Paulo; Ed. Senac, 2005.

JESUS, Elieser A.; URIARTE, Mônica Z.; RAABE, André L. A. **Desenvolvendo a percepção musical de crianças através de um objeto de aprendizagem.** Em: Anais do IX Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre: CINTED, 2007.

KOSTKA, Stefan. **Tonal Harmony.** 5 ed. New York: Mc-Graw Hill, 2003.

KRÜGER, S. E., FRITSCH, E. F., FLORES, L. V., GRANDI, R. H., SANTOS, T. R., HENTSCHEKE, L., VICCARI, R. M. **Developing a Software for Music Education: an Interdisciplinary Project.** Em: Anais do VI Simpósio Brasileiro de Computação & Música, Rio de Janeiro: SBC, 1999. p.251-264.

KRÜGER, Susana E.; FRITSCH, Elói. F.; VICCARI, Rosa. M. **Avaliação pedagógica do software STR.** Em: Revista Brasileira de Informática na Educação, Nº 08, Sociedade Brasileira de Computação, 2001. Disponível em: <<http://gmc.ucpel.tche.br/rbie-artigos/nr8-2001/kruger-fritsch-viccari.htm>>. Acesso em: 24/05/2004.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas.** São Paulo: Artmed, 1997.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MILETTO, Evandro M.; FLORES, Luciano V.; PIMENTA, Marcelo S.; VICARI, Rosa M. **CODES: Um Ambiente para Prototipação Musical Cooperativa Baseado na Web.** Anais do XXXII Seminário Integrado de Software e Hardware. São Leopoldo: SBC, 2005.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma visão integradora**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José M. **Modelos e Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd>>. Acesso em: 15/12/2009.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O Aluno Virtual: Um guia para trabalhar com estudantes on-line**. São Paulo: Artmed, 2004.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

SAUTU, Ruth (et al.). **Manual de metodología - construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

STRAVISNKY, Igor. **Poética Musical em 6 lições**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SWANWICK, Keith. **A basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

VALENTE, J. A. **Curso de Especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos**. Em: VALENTE, J. A.; PRADO, M^a. E. B.B.; ALMEIDA, E. B. de. (orgs). **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VIANA JÚNIOR, Gerardo S. **Avaliação de Software para o Ensino de Música: Reconhecendo a Singularidade do Conhecimento Musical**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

VIEIRA, Sofia L. **Políticas de Formação em Cenários de Reforma**. Em: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas: Papirus, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6^a ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WISNIK, José M. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

XIMENES, José M. A.; OLIVEIRA, Antônio M. **Webflauta - uma aplicação Ead para ensino da flauta doce**. Em: Anais do XXII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. Florianópolis: 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

ANEXO 1

PLANO DE DISCIPLINA: HARMONIA 2 – VERSÃO SEMI-PRESENCIAL

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Progressão Harmônica
2. Cadência, Frases e Períodos
3. Acordes Diatônicos com Sétima
4. Terceira Lei Tonal: Dominantes Secundárias
5. Terceira Lei Tonal: Acordes de Sensível Secundários
6. Modulação por Acordes Diatônicos Comuns
7. Quarta Lei Tonal: Empréstimo Modal
8. Técnicas de Elaboração de Arranjo

AValiação:

- 1. Avaliação escrita:** serão realizadas duas avaliações sobre os temas discutidos em sala. A média destas provas corresponderá a *60% da média final*. As provas serão realizadas nos dias 24/09 e 21/11/2009.
 - 2. Exercícios quinzenais:** quinzenalmente, cada aluno deverá entregar a resolução das atividades propostas para exercitar os procedimentos estudados. A média destes exercícios corresponderá a *20% da nota final*. Não serão aceitos, sob hipótese alguma, exercícios fora do prazo.
 - 3. Arranjo Vocal:** os estudantes deverão elaborar em grupo um arranjo de uma canção da MPB, a quatro vozes iguais ou mistas, e apresentá-lo no dia 26/11/2009. A nota deste arranjo corresponderá a *20% da média final*.
- BIBLIOGRAFIA:**
- HINDEMITH, Paul. **Curso Condensado de Harmonia Tradicional**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1949.
- KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**. São Paulo: Ricordi, 1986.
- ALDWELL, Edward; SCHACHTER, Carl. **Harmony and Voice Leading**. 3 ed. New York: Schirmer, 2002.

KOSTKA, Stefan. **Tonal Harmony**. 5 ed. New York: Mc-Graw Hill, 2003.
 SCHOENBERG, Arnold. **Structured Functions of Harmony**. New York: W. W. Norton, 1969.

AGENDA DA DISCIPLINA

Aula	Objetivos	Conteúdo	Atividades	Avaliação
01	<p>a) Compreender as formas comuns de progressão de acordes da Música Tonal.</p> <p>b) Exercitar a harmonização de trechos melódicos utilizando essas progressões.</p> <p>c) Revisar os principais procedimentos e normas de condução de vozes da harmonia tonal.</p>	Progressões Harmônicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do Conteúdo da Aula e Audição de trechos musicais 2. Discutir no fórum a relação entre o diagrama com relações escalares e as funções harmônicas. 3. Exercitar a harmonização de pequenos trechos melódicos através de atividade de portfólio. 4. Assistência a vídeo sobre Procedimentos de Condução de Vozes. 	<p>Fórum: Progressões Harmônicas</p> <p>Portfólio: Progressões Harmônicas</p> <p>Vídeo: Procedimentos de Condução de Vozes</p> <p>Software Complementar: Editor de Partituras</p>
02	<p>a) Conhecer os diferentes tipos de cadência da música tonal e seus níveis distintos de resolução ou suspensão;</p> <p>b) Compreender a utilização das cadências na formação de frases e períodos musicais;</p> <p>c) Conhecer a classificação de períodos a partir das cadências empregadas.</p>	Frases, Cadências e Períodos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do Conteúdo da Aula e Audição de trechos musicais 2. Exercitar a classificação de frases, cadências e períodos de pequenos trechos musicais, a partir de exercícios de portfólio. 	Portfólio: Frases, Cadências e Períodos.

03	<p>a) Compreender a formação dos acordes diatônica com sétima;</p> <p>b) Conhecer os principais contextos de utilização desses acordes, bem como os procedimentos de condução de vozes decorrentes dessa utilização.</p>	Acordes Diatônicos com Sétima	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do Conteúdo da Aula e Audição de trechos musicais 2. Exercícios acerca da formação, identificação e utilização de acordes diatônicos com sétima. 3. Desenvolvimento de Chat para tirar dúvidas e introduzir novos temas da disciplina. 	<p>Portfólio: Acordes com Sétima</p> <p>Chat: Tira Dúvidas.</p> <p>Software Complementar: Editor de Partituras</p>
04	<p>a) Compreender a terceira lei tonal e a utilização de acordes de dominante secundária.</p> <p>b) Reconhecer acordes de dominante secundária, suas utilizações e os procedimentos de condução de vozes.</p>	Acordes de Dominante Secundária	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do Conteúdo da Aula e Audição de trechos musicais 2. Levantamento de Canções Brasileiras que utilizam acordes de dominante secundária e discussão através do fórum. 3. Exercitar o emprego de acordes de dominante secundária em pequenos trechos musicais. 	<p>Portfólio: Dominantes Secundárias</p> <p>Fórum: Dominantes Secundárias</p> <p>Software Complementar: Editor de Partituras</p>
05	<p>a) Compreender a terceira lei tonal e a utilização de acordes de sensível como dominantes secundárias sem fundamental.</p> <p>b) Reconhecer acordes de sensível secundária, suas utilizações e os procedimentos de condução de vozes.</p>	Acordes de Sensível Secundária	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do Conteúdo da Aula e Audição de trechos musicais 2. Levantamento de Canções Brasileiras que utilizam acordes de dominante secundária e discussão através do fórum sobre 	<p>Portfólio: Dominantes Secundárias 2</p> <p>Fórum: Dominantes Secundárias 2</p> <p>Software Complementar: Editor de Partituras</p>

06	<p>a) Compreender os conceitos de: modulação, tons vizinhos, tons afastados e tons relativos.</p> <p>b) Compreender o procedimento de modulação através do emprego de acordes comuns a tonalidades distintas.</p>	<p>Modulação Utilizando acordes diatônicos comuns</p>	<p>diferentes possibilidades de harmonização.</p> <p>3. Exercitar o emprego de acordes de sensível secundária em pequenos trechos musicais.</p> <p>1. Leitura do Conteúdo da Aula e Audição de trechos musicais</p> <p>2. Exercitar a análise de trechos musicais que empregam modulação por acordes diatônicos comuns.</p> <p>3. Exercitar procedimentos de modulação de pequenos trechos melódicos empregando acordes diatônicos comuns.</p>	<p>Portfólio: Modulação por Acorde Comum</p> <p>Software Complementar: Editor de Partituras</p>
07	<p>a) Conhecer o conceito de empréstimo modal no contexto da música tonal;</p> <p>b) Conhecer os acordes de empréstimo modal mais comuns bem como o contexto de utilização deles</p>	<p>Empréstimo Modal</p>	<p>1. Leitura do Conteúdo da Aula e Audição de trechos musicais</p> <p>2. Levantamento de Canções Brasileiras que utilizam acordes de empréstimo modal e discussão através do fórum.</p> <p>3. Exercitar o emprego de acordes de empréstimo modal em pequenos trechos musicais.</p>	<p>Fórum: Empréstimo Modal</p> <p>Portfólio: Empréstimo Modal</p> <p>Software Complementar: Editor de Partituras</p>
08	<p>a) Conhecer algumas técnicas de</p>	<p>Elaboração de Arranjos</p>	<p>1. Leitura do Conteúdo da Aula</p>	<p>Fórum: Elaboração de Arranjo</p>

	<p>elaboração de arranjo vocal e/ou instrumental;</p> <p>b) Exercitar a utilização do vocabulário harmônico estudado a partir da elaboração de arranjo de uma canção da MPB.</p>		<p>2. Discussão através do fórum, orientada pelo professor, acerca do processo de elaboração do arranjo</p> <p>3. Disponibilização do Arranjo através do portfólio e apresentação pública do mesmo durante encontro presencial.</p>	<p>Portfólio: Arranjos Elaborados</p> <p>Software Complementar: Editor de Partituras</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 2

ANEXO 2 – CONTEÚDO DAS AULAS ONLINE



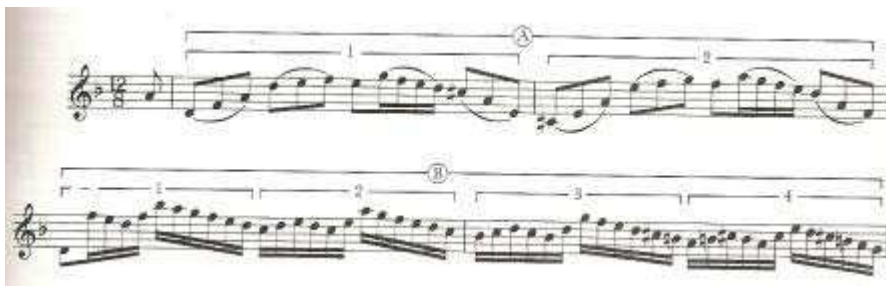
AULA 01 – PROGRESSÃO HARMÔNICA

Nesta aula, vamos discutir os princípios de encadeamento de acordes para o estabelecimento de progressões harmônicas. Algumas seqüências de acordes são típicas da harmonia tonal, enquanto outras não o são. Assim, vamos conhecer agora quais os princípios que regem as progressões da música tonal.

SEQUÊNCIAS E O CICLO DAS QUINTAS

Um dos meios mais importantes de se estabelecer unidade na música tonal é através do uso de seqüências, que são padrões repetidos imediatamente na mesma voz, mas iniciando-se em diferentes alturas.

EXEMPLO 1



A progressão através do ciclo das quintas é a seqüência mais significativa para a música tonal. Ela consiste de uma seqüência de fundamentais de acordes relacionadas a partir de quintas descendentes ou quartas ascendentes.

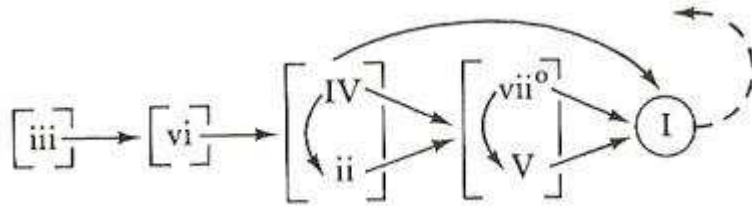
A harmonia tonal baseia-se no ciclo das quintas como forma mais adequada de estabelecer a progressão entre os acordes. Normalmente, esta progressão está relacionada com sequencias melódicas, como vemos no exemplo a seguir, retirado do Cântone de Pachelbel.

EXEMPLO 2



PROGRESSÃO HARMÔNICA NO MODO MAIOR

O diagrama abaixo representa as progressões harmônicas mais comumente encontradas na música tonal:



Algumas observações podem ser feitas para compreensão do diagrama:

1. Verificamos que comumente o acorde V progride para o acorde I, estabelecendo-se assim a progressão mais característica da música tonal. No entanto, eventualmente pode-se passar diretamente do acorde IV para o acorde I, a partir de uma progressão denominada de *plagal*.
2. Alguns acordes podem ser substituídos por outros, o que está representado a partir do uso de colchetes. Por exemplo, o acorde IV pode ser substituído pelo ii.
3. O acorde I pode ser colocado antes de qualquer outro acorde, o que está indicado a partir da linha pontilhada que sai daquele acorde no diagrama.

EXEMPLO 3

Exemplo 3: Partitura musical para Trio (Trio 27) em 3/4 compasso. A partitura é dividida em duas páginas. A primeira página mostra os primeiros quatro compassos, com acordes marcados como I, VI, I e V. A segunda página mostra os próximos quatro compassos, com acordes marcados como I, VI, I, VI e I. A partitura inclui partes para Violino I (VI. I), Violino II (VI. II), Viola (VI. III) e Violoncelo/Contrabaixo (VI. IV). Há indicações de piano (p) e tripletas (3) em algumas notas.

EXEMPLO 4

Moderato

E^b I ii V⁷ I

EXEMPLO 5

F: I vi ii⁶ iii⁷ vi⁷ ii⁷ vii⁰₆ I⁶ V

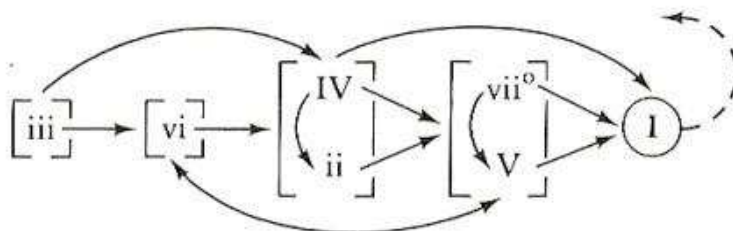
FÓRUM DE DISCUSSÃO



Analise o diagrama de progressão apresentado acima e compare-o com as regras de progressão harmônica definidas pela primeira e pela segunda lei tonal. Discuta com seus colegas no fórum **Progressão Harmônica** se existe acordo entre as duas formas de análise e quais as vantagens e limitações de cada uma delas.

EXCEÇÕES COMUNS

O diagrama discutido na seção anterior deixa de dar conta de algumas exceções de progressão comumente encontradas na música tonal. São elas:

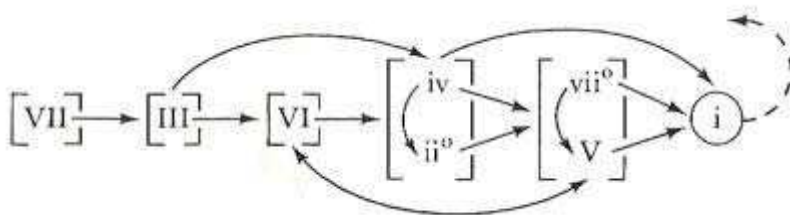


1. A progressão deceptiva ou de engano (V->vi)
2. A eliminação do IV ou ii (vi->V)
3. A progressão iii -> IV

DIFERENÇAS NO MODO MENOR

Muitos acordes funcionam no modo menor da mesma maneira que no modo maior. No entanto, a tríade III possui uma posição especial, já que representa a tonalidade relativa maior, e a música menor possui uma tendência natural de caminhar na direção do tom relativo.

Além disso, as alterações no sexto e sétimo grau da escala, decorrentes da escala harmônica e melódica, fazem surgir novos acordes que não existem na escala natural. Desta forma, o diagrama abaixo resume as regras de estabelecimento de progressões harmônicas no modo menor:



EXEMPLO 6

O exemplo 6 apresenta um trecho musical em D menor, com uma progressão harmônica de i - v6 - iv6 - V. O trecho é escrito para piano em 4/4, com uma melodia no registro agudo e uma linha de baixo no registro baixo. A progressão harmônica é indicada abaixo da partitura.

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA CONDUÇÃO DE VOZES

Devido aos inúmeros erros de condução de vozes, repetimos aqui, a partir de um exemplo em vídeo, algumas orientações gerais para a realização dessa atividade de forma adequada. Assim, dada uma melodia para ser conduzida em várias vozes (três ou quatros), sugerimos a realização dos seguintes procedimentos na ordem seguinte:

1. Proponha uma progressão harmônica que contemple as normas estudadas e que seja compatível com as notas da melodia.
2. Escreva a voz do baixo (vozes extremas), evitando quintas e oitavas ocultas. Isso pode ser feito sempre utilizando movimento contrário entre baixo e soprano. Para isso, empregue as inversões que forem necessária, sempre lembrando que existem restrições ao uso da segunda inversão.
3. Escreva as vozes intermediárias (tenor e contralto) acorde por acorde. Observe nessa escrita a existência de quintas e oitavas paralelas, com o intuito de evitá-las. Garanta também que as terças dos acordes não estarão dobradas.

4. É importante garantir, no processo de condução das vozes, que as sétimas dos acordes sejam sempre resolvidas por grau conjunto descendente. Tenha cuidado de resolver as notas sensíveis (terças dos acordes de dominantes) que devem sempre se deslocar por grau conjunto ascendente para a fundamental dos próximos acordes quando estiverem em vozes extremas.
5. Observe também a distância entre soprano, contralto e tenor, que jamais deve exceder uma oitava. Para garantir isso, você pode escrever essas vozes mais afastadas do baixo. Dessa forma, a probabilidade de que a sua condução está correta será ainda maior.

Veja o vídeo abaixo como exemplo:

<EXEMPLO EM VÍDEO>



ATIVIDADE

Resolva as atividades propostas no arquivo [Progressão Harmônica](#), disponível no Material de referência. Em seguida, disponibilize o arquivo com suas respostas no seu portfólio pessoal.



AULA 02 – CADÊNCIAS, FRASES E PERÍODOS

Compreender a harmonia tonal requer mais do que o conhecimento de como cada acorde funciona harmonicamente e como realizar a condução de vozes entre os acordes. Nesta aula, discutiremos alguns conceitos básicos de *forma* musical, ou seja, como uma composição é organizada para criar uma experiência musical significativa para os ouvintes.

CADÊNCIAS

Empregamos o termo *cadência* para designar uma finalização harmônica, especificamente os acordes empregados nesta finalização. Existem vários tipos de cadência empregados na música tonal. Algumas soam mais ou menos conclusivas, ao passo que outras transmitem a sensação de que a música terá continuidade.

Existe uma terminologia padrão para classificar os vários tipos de cadência. As principais são estas:

1. Cadência autêntica perfeita (CAP) – consiste de uma progressão V-I com ambos os acordes na posição fundamental. Além disso, o primeiro grau da escala é apresentado sobre o acorde I na voz de soprano.

EXEMPLO 1

V i (PAC)

2. Cadência autêntica imperfeita (CAI) – consiste de uma progressão vii-I ou V-I que não segue as normas para estabelecimento de uma CAP.

EXEMPLO 2

C: vii°6 I (IAC)

3. Cadência Deceptiva ou de engano (CE) – resulta quando o ouvido espera uma cadência autêntica do tipo V-I mas ocorre uma sequência do tipo V-X onde X não é o acorde I. Uma CE produz uma sensação muito instável e nunca deve ser utilizada para concluir uma obra tonal.
4. Meia cadência ou cadência suspensiva (MC) – uma cadência que termina no acorde V precedido por qualquer outro acorde, gerando uma sensação de tensão harmônica.

EXEMPLO 3

Allegretto
mezza voce

i V (HC)

5. Meia cadência frigia (MF) – nome especial dado à cadência iv^6-V numa tonalidade menor. O nome se refere a uma cadência encontrada na polifonia modal, não significando que a música está realmente no modo frígio.

EXEMPLO 4

Andante dolente $\text{♩} = 88$

d: iv⁶ V(HC)

6. Cadência Plagal (CP) – envolve uma progressão do tipo IV-I. Normalmente, esse tipo de cadência é utilizada como um complemento para uma CAP.

EXEMPLO 5

E: V⁷ I (PAC) IV I (PC)

Outra maneira útil de classificar as cadências divide-as em dois grupos: conclusivas (autêntica e plagal) e progressivas (suspensiva e de engano).

MOTIVOS E FRASES

Um *motivo* é menor idéia musical identificável. O motivo consiste de um padrão melódico e/ou um padrão rítmico. Normalmente, entre eles, o padrão rítmico é preponderante.

Uma *frase* é uma idéia musical relativamente independente, concluída por uma cadência. Um *segmento de frase* é uma porção distinta de uma frase, mas não é uma frase ou porque não é concluído por uma cadência ou porque é muito curto para ser independente.

phrase a

segment segment

Como você pode deduzir, existe um grande nível de subjetividade envolvida na tarefa de se identificar frases. A questão não pode ser resolvida de forma simples pela definição de cadências, pois uma frase pode ser estendida, por exemplo, pelo uso de uma CE seguido por uma cadência autêntica.

A última nota de uma frase pode servir como primeira nota para a próxima através de um processo chamado *elisão*.

EXEMPLO 6

Minuetto

a

f *p* *f*

C: V I (PAC) V I (PAC)

b

10

G: V I (PAC)

c

15 20

C: V (HC)

a'

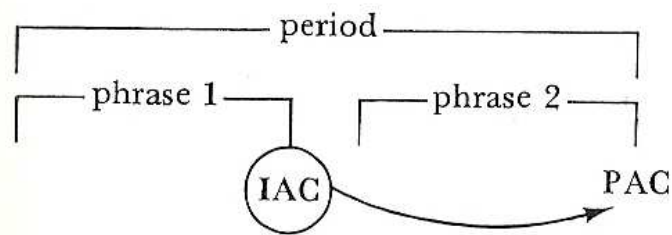
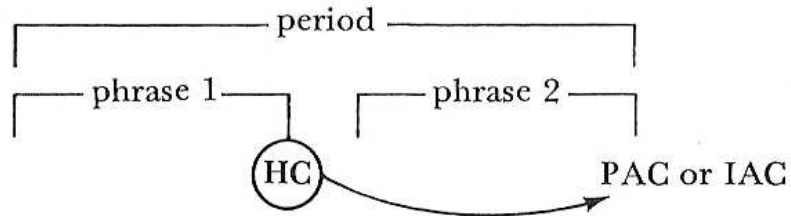
25

p

V I (PAC) V I (PAC)

PERÍODOS

Normalmente, as frases são combinadas para formar uma unidade estrutural maior denominada de *período*. Um período típico é formado de duas frases em uma relação antecedente-conseqüente (ou pergunta-resposta). Este relacionamento é estabelecido através do emprego de uma cadência mais forte na segunda frase. Os padrões de períodos mais comumente encontrados são:



A mera *repetição de frases* não se constitui em um período, visto que o estabelecimento de um período requer a existência de cadências distintas e contrastantes.

Os períodos podem ser classificados em:

1. Período paralelo – ambas as frases empregam material temático (motivos) similar ou idêntico. Algumas vezes, um período paralelo é formado por três frases (dois antecedentes e um conseqüente ou um antecedente e dois conseqüentes).

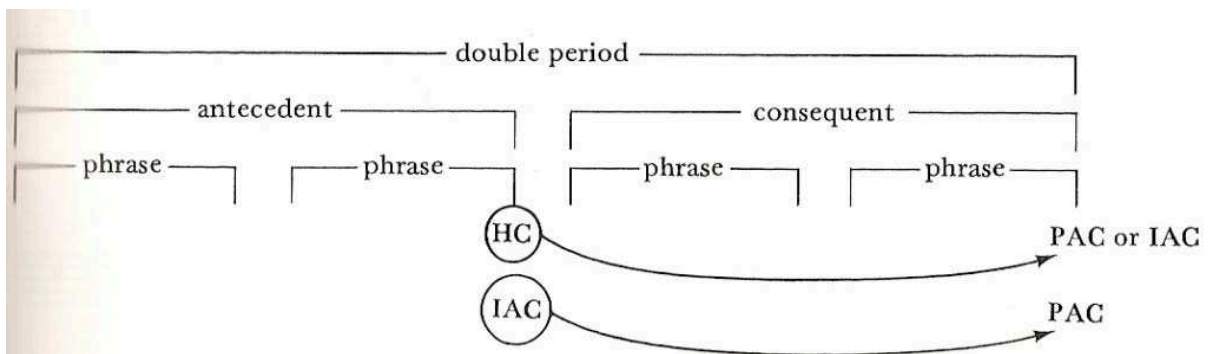
The musical score shows a parallel period in F major. The first phrase (measures 10-15) ends with a Half Cadence (V (HC)). The second phrase (measures 16-21) ends with a Perfect Cadence (V7 I (PAC)). Both phrases use similar melodic motifs, including triplets and slurs.

2. Período contrastante – as frases empregam material temático (distinto).

D:
V (HC)

D:
V7
I (PAC)

3. Período duplo – consiste de quatro frases formando dois pares. A cadência no final do segundo par é mais forte que a cadência do primeiro par. Assim, ele se distingue de um período repetido, onde as cadências são idênticas.



EXEMPLO 7

Andante con Variazioni

p

cresc.

sf

p

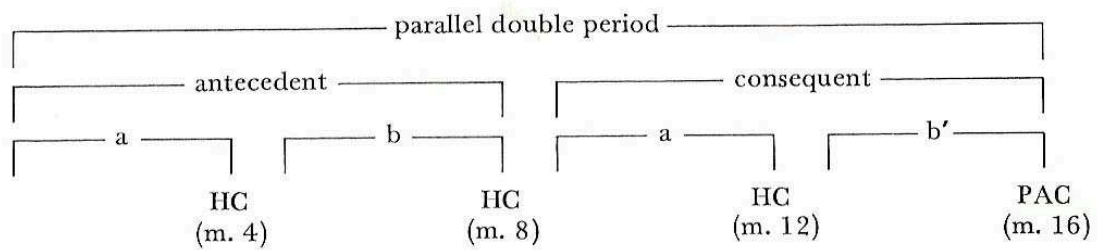
5

Ab:
V (HC)

V (HC)

V (HC) V⁷ I (PAC)

Análise do Exemplo Anterior:



ATIVIDADE

Responda aos exercícios do arquivo **Cadências, Frases e Períodos** disponível no Material de Referência do curso. Em seguida, disponibilize as suas respostas no seu portfólio pessoal.



AULA 03 – ACORDES DIATÔNICOS COM SÉTIMA

Qualquer tríade diatônica pode ser utilizada com sétima. Nesta aula, vamos estudar os problemas específicos de condução de vozes relacionados com estes acordes, bem como os contextos harmônicos nos quais eles aparecem com maior frequência.

Os principais princípios de condução de vozes para acordes com sétima estão descritos a seguir:

1. Acordes incompletos devem conter, pelo menos, a fundamental e a sétima;
2. Deve-se evitar dobrar a sétima do acorde e a sensível da tonalidade;
3. A sétima do acorde deve sempre ser resolvida por grau conjunto descendente;
4. A sétima do acorde pode ser alcançada de várias formas. Comumente, isto ocorre através de uma suspensão ou nota de passagem.

O ACORDE II⁷

Além do acorde de sétima de dominante, o acorde de supertônica é a tríade diatônica que mais comumente aparece com sétima acrescentada. Este acorde aparece no modo maior ou no modo menor comumente com as configurações mostradas abaixo:

a b c rare

G: ii⁷ g: ii^{o7} ii⁷

Assim como a sua tríade, o acorde II⁷ normalmente se movimenta para o acorde V. A primeira inversão deste acorde é a sua configuração mais freqüente.

CONDUÇÃO DE VOZES

F(f): ii⁷ I^o₄ V ii^o₅ V ii⁷ vii^{o6} ii^o₅ V⁴₂ ii⁴₃ V⁷ ii⁴₂ V^o₅

V

EXEMPLO 1

Molto allegro

VI, I
p
VI, II
p

C: I⁶ ii⁵ V⁷ vi

EXEMPLO 2

C: I ii⁴
V⁶ I

O ACORDE IV⁷

O acorde de subdominante com sétima é encontrado nas formas mostradas abaixo:

a b c infrequent

D: IVM⁷ d: iv⁷ IV⁷

Assim como a tríade de subdominante, este acorde se move para V ou vii⁰, no entanto pode passar através do acorde ii antes. A resolução IV⁷ para ii⁷ é especialmente simples de se lidar, uma vez que apenas a sétima precisa se movimentar, como exemplificado a seguir:

e: iv⁷ ii^{6/5} iv^{6/5} ii^{4/3}

Quando o acorde iv^7 se move diretamente para V, podem aparecer quintas paralelas se a sétima do acorde está distribuída acima da terça. Isto pode ser resolvido através da utilização de um acorde de sexta-quarta cadencial ou dobrando-se a quinta do acorde V.

EXEMPLO 3

e: i 6 $\frac{5}{3}$ V $\frac{6}{5}$ $\frac{5}{3}$ i IV $\frac{6}{5}$ V $\frac{6}{5}$ i v $\frac{6}{5}$ iv $\frac{6}{5}$ V

O ACORDE VI⁷

O acorde de sub-mediante com sétima é encontrado nas seguintes formas:

a b c
Bb: vi⁷ bb: VI^{M7} #vi^{o7}

A condução de vozes do acorde vi^7 para os acordes de subdominante e supertônica pode geralmente realizado sem problemas. No entanto, se um acorde vi^7 em posição fundamental se move diretamente para V, podem ocorrer quintas paralelas. Para evitá-las, sugere-se a condução para a primeira inversão do acorde V ou V⁷.

a poor b possible c better
G: vi⁷ V⁷ vi⁷ V⁷ vi⁷ V $\frac{6}{5}$

No modo menor, quando a fundamental do acorde VI se move por grau conjunto para o sétimo grau da escala, o sexto grau deve ser elevado um semitom para evitar um intervalo de segunda aumentada. O acorde resultante é um acorde $\#vi^{o7}$ que normalmente serve como passagem entre dois acordes com função de dominante.

a poor b better

f: $VIM7$ V_5^6 $\#vi^{o7}$ V_5^6

CONDUÇÃO DE VOZES

a b c d ?

C(c): vi^7 ii^7 vi^7 ii^7_3 vi^7 IV^6 vi^7 ii^6

EXEMPLO 4

82

pp

F: I V^7 I IV I^6 iii^6 vi^7 ii^7 V^7 I

O ACORDE I⁷

Ao adicionarmos uma sétima para o acorde de tônica desfazemos a sua estabilidade tonal, requerendo uma resolução posterior. Este acorde se apresenta nas seguintes formas:

a b c rare

G: I^{M7} g: i⁷ i^{M7}

A resolução do acorde de tônica com sétima deve ser realizada sobre algum outro acorde que possua o sexto grau da escala, uma vez que a sétima deve resolver por grau conjunto descendente.

CONDUÇÃO DE VOZES

D(d): I^{M7} IV^{M7} I^{M7} ii⁴₂ I^{M6}₅ IV I^{M4}₃ IV^{M7} I^{M4}₂ ii⁴₃

EXEMPLO 5

Lento, con tenerezza

Eb: I I^{M4}₂ vi⁷ V⁴₃/V V

EXEMPLO 6

Con anima

E: I 6 V 7 I I^{M6}₅ IV

O ACORDE III7

O acorde de mediante com sétima toma uma das formas apresentadas a seguir e normalmente progride para o acorde VI, podendo também ser seguido pelo acorde IV.

a b c rare

F: iii⁷ f: III^{M7} III+M⁷

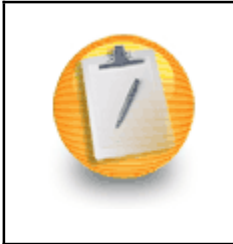
EXEMPLO 7

8 c ° i c i c i

♭ ♭ ♭ 7 6 ♭ 7 7^b 7 7 7 7 ♭

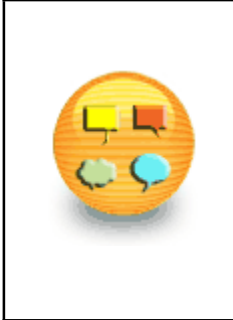
c: V/iv iv V VI^{M7} iv⁶ V i iv⁷ VII⁷ III^{M7} VI^{M7} ii^{°7} V⁷ i

sequence



ATIVIDADE

Realize a lista de exercícios do arquivo denominado [Acordes com Sétima](#) que está disponível no Material de Referência. Em seguida, disponibilize o arquivo com suas respostas em seu portfólio pessoal.



CHAT

Agora que chegamos ao final de nossa terceira aula, vamos utilizar a ferramenta de **Chat** para tentar esclarecer algumas questões que foram abordadas até o momento. Seu professor irá marcar uma sessão de chat com todos e dará as orientações sobre como participar. No dia e horário marcado, acesse a sala **Tira Dúvidas** e leve as suas indagações.



AULA 04 – TERCEIRA LEI TONAL: DOMINANTES SECUNDÁRIAS

Nesta aula, estudaremos os acordes de dominantes secundárias. Inicialmente, discutiremos como esses acordes são formados e, em seguida, analisaremos estes acordes no contexto de alguns exemplos musicais específicos.

DOMINANTES SECUNDÁRIAS

As dominantes secundárias são acordes cuja função pertence a uma tonalidade próxima à tonalidade original da música. Assim, as dominantes secundárias são acordes que funcionam harmonicamente como dominantes dos acordes pertencentes à tonalidade original. Destacam-se entre eles o acorde V/V (dominante da dominante), o acorde V/IV (dominante da subdominante) e o acorde V/ii (dominante da subdominante relativa).

EXEMPLO 1

Example 16-2. Haydn, Symphony No. 94, II

The musical score for Example 16-2, Haydn, Symphony No. 94, II, is presented in a four-staff format. The top two staves are for Violins I and II (VI. I and VI. II), the third staff is for Viola (Vla.), and the bottom staff is for Violoncello and Double Bass (Vc. D.B.). The time signature is 2/4, and the tempo is marked 'Andante'. The key signature is one flat (B-flat). The score begins with a piano (*p*) dynamic. The VI. I and VI. II staves feature a melodic line with a trill-like figure, marked with *ten.* (tension). The Vla. and Vc. D.B. staves provide harmonic support with sustained notes and chords, also marked with *p*. The score includes a trill-like figure in the VI. I and VI. II staves, and a trill-like figure in the Vc. D.B. staff. The score is marked with *ten.* (tension) and *ten. 5* (tension 5).

O diagrama abaixo mostra algumas possibilidades de dominantes secundárias em F maior. Observe que todos as dominantes secundárias são acordes maiores que podem vir com sétima ou não.

triad

F: ii iii IV V vi

V/

F: V/ii V/iii (V/IV) V/V V/vi

V7/

F: V7/ii V7/iii V7/IV V7/V V7/vi

FORMAÇÃO DE ACORDES DE DOMINANTE SECUNDÁRIA

Existem três passos necessários para se construir acordes de dominante secundária:

1. Encontrar a fundamental do acorde cuja dominante secundária queremos formar;
2. Subir uma quinta justa;
3. Usar esta nota como fundamental e formar um acorde maior (com ou sem sétima menor) a partir dela;

RECONHECIMENTO DE ACORDES DE DOMINANTE SECUNDÁRIA

Ao encontrar um acorde alterado em uma passagem musical, existe uma boa chance de que ele seja um acorde de dominante secundária. Para confirmar esta hipótese, basta seguir os seguintes passos;

1. O acorde é maior com ou sem sétima menor? Se for um acorde menor, não é uma dominante secundária;
2. Encontre a nota que está há uma quinta justa descendente de distância da fundamental do acorde alterado;
3. A tríade diatônica formada sobre esta nota é um acorde pertencente ao campo harmônico da tonalidade? Se for, o acorde alterado é uma dominante secundária.

Eb: vi P5↑ V/vi

DOMINANTES SECUNDÁRIAS EM CONTEXTO

A resolução das dominantes secundárias ocorre normalmente da mesma maneira que as dominantes principais. A única diferença é que o acorde no qual elas resolvem pode conter uma sétima. Nesse caso, a sensível move-se descendentemente, por um semitom, para tornar-se a sétima do acorde da resolução.

EXEMPLO 2

Musical score for Exemplo 2. The piece is in C major, 4/4 time. The piano part features a melodic line with triplets and a bass line with chords. Dynamics include piano (*p*) and fortissimo (*ff*). The score includes a fermata over the first measure. The harmonic analysis below the staff is as follows:

F: I - - - $V\frac{3}{4}/V$ $I\frac{6}{4}$ V^7 I -

EXEMPLO 3

Musical score for Exemplo 3. The piece is in C major, 4/4 time. The piano part features chords and a melodic line. Dynamics include fortissimo (*sf*) and piano (*p*). The score includes a fermata over the first measure. The harmonic analysis below the staff is as follows:

C: I IV I $V\frac{6}{5}/V$ $V\frac{1}{2}$ I^6 $\frac{5}{3}$

EXEMPLO 4

Musical score for Exemplo 4. The piece is in B-flat major, 4/4 time. The piano part features chords and a melodic line. Dynamics include pianissimo (*pp*) and mezzo-forte (*mf*). The score includes a fermata over the first measure. The harmonic analysis below the staff is as follows:

Bb: I V I IV V^7 V^6/vi vi IV ii^7 V^7 I

EXEMPLO 5

Musical score for Exemplo 5. The piece is in E major, 4/4 time. The piano part features chords and a melodic line. Dynamics include mezzo-forte (*mf*). The score includes a fermata over the first measure. The harmonic analysis below the staff is as follows:

E: I^6 $V\frac{4}{3}$ I $V\frac{6}{5}$ $V\frac{4}{2}/IV$ IV^6 $(I\frac{6}{2})$ $ii\frac{6}{5}$ I^6 ii^7

EXEMPLO 6

23 25 30

D: I_4^6 V_7 vi V_6/IV IV ii V_6/ii ii $vii^{\circ 7}$ I 6 V I

EXEMPLO 7

d: i iv^7 V/III III^{M7} VI $ii^{\circ 7}$ $vii^{\circ 6}$ i^6 iv V i



FÓRUM

Pesquise exemplos musicais da MPB que empreguem dominantes secundárias e compartilhe no fórum **Dominantes Secundárias**. Discuta também com seus colegas se as dominantes secundárias são sempre resolvidas para os acordes que se espera harmonicamente.



ATIVIDADE

Realize as atividades propostas no arquivo [Dominantes Secundárias](#) que está disponível no Material de Referência. Em seguida, disponze o arquivo com as respostas no seu portfólio pessoal.



AULA 05 – TERCEIRA LEI TONAL: DOMINANTES SECUNDÁRIAS 02

Na música tonal, os acordes V e vii^o possuem ambos a mesma função harmônica de dominantes. Desta forma, um acorde vii^o também pode ser utilizado como dominante secundária de qualquer acorde diatônico de uma tonalidade.

Nesta aula, vamos discutir a utilização do acorde vii^o como dominante secundária. Além disso, aprenderemos a identificar esta utilização em exemplos musicais concretos.

UTILIZAÇÃO DO ACORDE DE SENSÍVEL (vii^o) COMO DOMINANTE SECUNDÁRIA

O acorde de sensível (vii^o) pode ser utilizado como dominante secundária de qualquer acorde diatônico MAIOR ou MENOR pertencente a uma dada tonalidade. No entanto, alguns cuidados devem ser observados inicialmente, a partir da prática comumente encontrada entre os compositores:

1. Em casos de tríades menores, o acorde de sensível a ser utilizado deve ser um diminuto completo (vii^o). Neste caso, dizemos que vii^o tonaliza o acorde do qual é uma dominante secundária;
2. Se a tríade a ser tonalizada for maior, pode-se utilizar tanto o acorde diminuto completo quanto o acorde meio-diminuto como dominante secundária.

O diagrama abaixo exemplifica alguns acordes de sensível que podem ser utilizados como dominante secundária na tonalidade de E menor.

SECONDARY LEADING-TONE CHORDS IN MINOR

triad e: III iv V VI VII

vii^o/ e: vii^o/III vii^o/iv vii^o/V vii^o/VI vii^o/VII

vii^{o7}/ e: vii^{o7}/III vii^{o7}/iv vii^{o7}/V vii^{o7}/VI vii^{o7}/VII

vii^{o7}/ e: vii^{o7}/III vii^{o7}/VI vii^{o7}/VII

FORMAÇÃO DE ACORDES DE SENSÍVEL COMO DOMINANTE SECUNDÁRIA

Existem três passos necessários para se construir acordes de dominante secundária:

1. Encontrar a fundamental do acorde a ser tonalizado;
2. Descer uma segunda menor;
3. Usar esta nota como fundamental e formar um acorde diminuto (ou meio-diminuto se for o caso) a partir dela;

RECONHECIMENTO DE ACORDES DE SENSÍVEL COMO DOMINANTE SECUNDÁRIA

Ao encontrar um acorde diminuto alterado em uma passagem musical, existe uma boa chance de que ele seja um acorde de sensível funcionando como dominante secundária. Para confirmar esta hipótese, basta seguir os seguintes passos:

1. O acorde é um acorde diminuto ou meio diminuto? Se for um acorde menor ou maior, não é um acorde de sensível funcionando como uma dominante secundária;
2. Encontre a nota que está a uma segunda menor ascendente de distância da fundamental do acorde alterado;
3. A tríade diatônica formada sobre esta nota é um acorde pertencente ao campo harmônico da tonalidade? Se for, o acorde alterado é um acorde de sensível que funciona como uma dominante secundária.

ACORDES DE SENSÍVEL COMO DOMINANTES SECUNDÁRIAS EM CONTEXTO

A resolução de acordes de sensível, que são dominantes secundárias, funciona da mesma maneira que nos acordes de sensível primários (sensível ascendentemente e sétima descendentemente), mas deve-se evitar dobrar a sensível da tonalidade neste processo.

Algumas vezes, é necessário utilizar um acorde de sexta-quarta cadencial para evitar paralelismos e outros problemas de condução quando o acorde vii^o resolve através de uma cadência de engano (vii^o->vi).

EXEMPLO 01

Du hol - de Kunst, in wie viel grau - en - Stun - den,
 Oft hat ein Seuf - zer, dei - ner Harf ent - flo - ssen,

wo mich des Le - bens wil - der Kreis um - strickt,
 ein sü - sser hei - li - ger Ac - cord von - dir,

D: I 6 vi vii^o/V I⁶ V⁷ I

6 IV V⁷ vii^o/vi vi V⁶₅ I

EXEMPLO 02

Mit Pedal

Eb: I vi ii I⁶₄ vii^o/vi vi IV I⁶ ii⁷ V⁷ I

EXEMPLO 03

60
trau - rig von des Ber - ges Hö - hen schaut das ö - de Schloss her-ab.

65
A - ber Nachts, im Tha - les grun - de, wan - delt's heim - lich, wun - der - bar;

Chord symbols: i, V7, i, V/III, III, V7, i, VI6, vii^{°4}/iv, iv⁶, (i₄), vii^{°4}/₃, vii^{°4}/₂, I₆, V⁷, I

of V

SEQUÊNCIAS ENVOLVENDO DOMINANTES SECUNDÁRIAS

Segundo Koellreuter (1978), a terceira lei tonal estabelece que:

“TODOS OS ACORDES DA ESTRUTURA HARMÔNICA PODEM SER CONFIRMADOS OU VALORIZADOS POR UMA SUBDOMINANTE OU DOMINANTE PRÓPRIA”.

Assim, qualquer tríade maior ou menor pode ser precedido, em uma dada progressão harmônica, por sua dominante individual. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de acordes a serem empregados em uma dada tonalidade.

Além disso, uma seqüência bastante comum envolvendo funções secundárias é o ciclo das quintas, com uma ou mais funções secundárias substituindo os acordes diatônicos. As seqüências abaixo exemplificam esta utilização:

Versão Diatônica	e ⁷ – a ⁷ – d ⁷ – G ⁷ – C
Variação	E ⁷ – a ⁷ – D ⁷ – G ⁷ – C
Variação	E ⁷ – A ⁷ – D ⁷ – G ⁷ – C
Variação	E ⁷ – C# ^{o7} – D ⁷ – G ⁷ – C

EXEMPLO 04

Allegretto

c: i VI vii^{o7}/V vii^{o4}₃ i⁶ V⁶₄ i V⁶₍₅₎ i V vii^{o7}/V V

EXEMPLO 05

25

sein.

F: I vii^{o6} vii^{o7}/iii V⁷/vi VI/vi vii^{o7}/V I⁶₄ V⁷ I



FÓRUM

Escolha uma peça da Música Popular Brasileira e proponha, pelo menos, três diferentes propostas de harmonização para ela, utilizando dominantes secundárias em pelo menos uma destas versões. Em seguida, disponibilize-a em seu portfólio pessoal. Por fim, discuta com seus colegas no fórum **Dominantes Secundárias 2** em que condições a utilização de dominantes ou sensíveis secundárias foi viável ou não, a partir das harmonizações que você realizou.



ATIVIDADE

Realize as atividades propostas no arquivo **Dominantes Secundárias 2** que está disponível no Material de Referência. Em seguida, disponibilize o arquivo com as suas respostas em seu portfólio pessoal.



AULA 06 – MODULAÇÃO USANDO ACORDES DIATÔNICOS COMUNS

Nesta aula, vamos estudar um dos procedimentos mais comuns na música tonal, a modulação. Inicialmente, definiremos em que consiste esta prática e em seguida, detalharemos uma das técnicas mais utilizadas para realizá-la, a modulação por acordes comuns.

MODULAÇÃO E MUDANÇA DE TONALIDADE

Quase todas as composições tonais começam e terminam na mesma tonalidade. Algumas vezes, o modo se modifica, usualmente do menor para o maior, mas a tônica permanece a mesma.

A modulação consiste numa mudança de centro tonal que ocorre em uma composição no âmbito de um movimento individual. Assim, este conceito difere de mudança de tonalidade, o que ocorre em movimentos distintos de uma mesma obra.

[EXEMPLO 1](#)

Allegretto ♩ = 76

Fl.

Ob.

Clar. in A

Bsn.

Hn. in E

Tpt. in D

Timp. in A, E

Vi. I

Vi. II

Vi.

Vc. I

Vc. II D.B.

RELACÕES ENTRE AS TONALIDADES

As relações entre as tonalidades podem ser estabelecidas a partir dos seguintes conceitos:

1. Equivalência enarmônica – duas tonalidades com a mesma sonoridade mas com denominações diferentes são chamadas de enarmônicas. Como exemplo, temos as tonalidades de C# e Db.
2. Tons homônimos – chamamos de tons homônimos duas tonalidades, uma em modo maior e a outra em modo menor, que possuem a mesma tônica. Por exemplo, C menor e C maior. Ao nos movermos de um tom homônimo para o outro, empregamos o termo *mudança de tonalidade*.
3. Tons relativos – chamamos de relativas duas tonalidades, uma maior e outra menor, que possuem a mesma armadura, ou seja, suas escalas são formadas exatamente

pelas mesmas notas. Como exemplo, temos F maior e D menor. Ao nos movermos entre duas tonalidades relativas, empregamos o termo *modulação*, uma vez que há mudança na tônica.

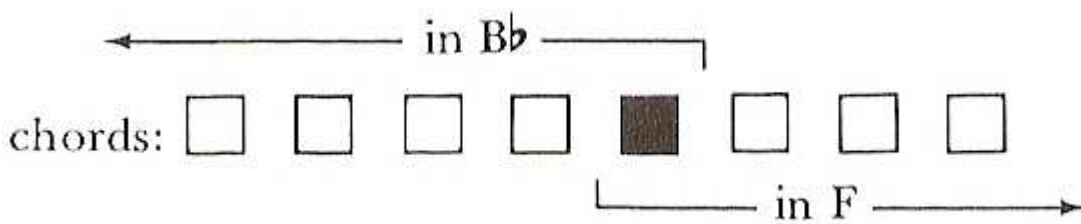
4. Tons vizinhos – chamamos de tons vizinhos duas tonalidades cujas armaduras diferem por, no máximo, uma alteração. Por exemplo, F maior e Bb maior.
5. Tons afastados – são todas as tonalidades que não se enquadram nas definições de tons enarmonicamente equivalentes, homônimos, relativos ou vizinhos.

<i>Starting Key: C major</i>			<i>Starting Key: c minor</i>		
Dominant	G	e	Dominant	g	Bb
Tonic	C	a	Tonic	c	Eb
Subdominant	F	d	Subdominant	f	Ab

FIGURA 1 – TONS VIZINHOS DE C MAIOR E C MENOR

MODULAÇÃO POR ACORDE COMUM

A maioria das modulações ocorre de maneira suave, através da utilização de um acorde que é comum a ambas as tonalidades. Esse acorde serve como um pivô para ligar as duas tonalidades.



A modulação por acorde comum ocorre sempre entre tons vizinhos. Uma vez que tons afastados não compartilham acordes entre si, a modulação nestes casos emprega acordes alterados.

First key, Bb	I	ii	iii	IV	V	vi	vii ^o
Triads in Bb	Bb	c	d	Eb	F	g	a ^o
Triads in F	Bb	C	d	e ^o	F	g	a
Second key, F	IV	V	vi	vii ^o	I	ii	iii

FIGURA 2 – ACORDES COMUNS ENTRE Bb E F

A fim de analisar passagens modulatórias, é necessário seguir os seguintes procedimentos:

1. Ouça a passagem com atenção;
2. Encontre o primeiro acorde do trecho que parece funcionar melhor na segunda tonalidade do que na primeira;
3. Retorne um acorde. Se existir um acorde diatônico comum, ele deverá estar neste local.

EXEMPLO 2

a
 G: I V₅⁶ I IV I
 F: V

b
 G: I V₅⁶ I IV vi ii⁶ I₄⁶ V⁷ I
 V

EXEMPLO 3

Bb: I V⁷ vi ii⁶
 c: i⁶ vii^{o6} i ii⁶₉ V (7) i

EXEMPLO 4

Allegro assai M.M. ♩ = 126

Chord symbols for the first system: Eb: ii V⁷ I V⁷/IV ii⁶ V⁷ I

Chord symbols for the second system: ii V⁷ I vi | g: iv V 7 i



ATIVIDADE

Realize as atividades propostas no arquivo **Modulação por Acorde Comum** que está disponível no Material de Referência. Em seguida, encaminhe o arquivo com as respostas para seu portfólio pessoal.



AULA 07 – QUARTA LEI TONAL: MISTURA DE MODOS

O termo *mistura de modos* se refere ao uso de notas de um modo (maior ou menor) em uma passagem que está escrita predominantemente em outro modo. Usualmente, este procedimento envolve o embelezamento de uma passagem do modo maior com a utilização de notas do modo menor, sempre com objetivos expressivos.

Nesta aula, conheceremos o repertório de acordes que podem ser acrescentados a cada um dos modos, bem como as suas formas de uso e condução de vozes.

ACORDES EMPRESTADOS EM MENOR

Uma vez que o campo harmônico do modo menor é bem mais amplo, normalmente este modo é quem empresta acordes para o modo maior.

No entanto, existe um acorde comumente tomado de empréstimo de modo maior que é o próprio acorde de tônica. O terceiro grau elevado, quando utilizado em menor, é denominado de *terça de Picardia*, e foi amplamente empregado para finalizar as composições entre 1500 e 1750.

EXEMPLO 1

b: i V VI i⁶ ii⁶₅ V⁷ V⁷/iv iv⁶₄ I

UTILIZAÇÃO DA SEXTA ABAIXADA NO MODO MAIOR

Se tomarmos de empréstimo o sexto grau abaixado (sexta menor) do modo menor, encontraremos quatro acordes emprestados:

A: vii^{o7} ii^o ii^{o6}₇ iv

O acorde de vii^{o7} já foi apresentado na aula anterior. Você deve lembrar que este tanto a versão meio diminuta deste acorde, como a diminuta completa, pode ser utilizada para tonalizar uma tríade maior. Assim, agora compreendemos que a utilização de vii^{o7} de uma

tríade maior é um exemplo de *mistura de modos secundária*. Frequentemente, o acorde vii^{o7} não resolve diretamente na tônica, mas é seguido antes por V⁷.

EXEMPLO 2

Chords for Example 2:

System 1: vii^{o7} I vii^{o7} I vii^{o7} I V⁷

System 2: vii^{o7} I vii^{o7} I vii^{o7}/V V ii V⁷ I

O acorde de empréstimo iv é normalmente utilizado em primeira inversão como parte de uma linha de baixo que se movimenta em grau conjunto. Já o acorde ii^{o7} é empregado com mais freqüência do que ii^o. A resolução da sexta abaixada é realizada por se movimentando por grau conjunto descendente para o quinto grau da escala.

Chords for Example 3:

G: vii^{o4}/₃ V⁴/₂

EXEMPLO 3

Chords for Example 3:

g: V i ii^{o6} | Bb: vii^{o6} I V⁴/_{IV} IV⁶ iv⁶ I⁴ vii^{o7}/V V 7 I

EXEMPLO 4

F: I vii^{°6} I⁶ ii^{°6}/₅ V⁷ I

OUTROS ACORDES EMPRESTADOS NO MODO MAIOR

Os acordes emprestados mais freqüentes no modo maior foram discutidos na seção anterior. Outros acordes que também podem ser tomados de empréstimo no modo maior estão apresentados a seguir. Entre eles, os acordes bIII e bVII são relativamente raros.

A: i bVI bIII bVII

O acorde bVI oferece um efeito bastante dramático em cadências de engano, sendo normalmente utilizado em maior nesse contexto. Já o acorde bVII é normalmente utilizado como V/III, constituindo-se neste caso, em um exemplo de dominante secundária.

EXEMPLO 5

Bb: I 6 V⁺⁶/_{IV} IV vii^{°7}/_V

30

p *pp* *cresc.*

p *pp* *cresc.*

p *pp* *cresc.*

p *pp* *cresc.*

I_4^6 i_4^6 V_9^b/bVI bVI $iv^6 V_{4/3}^b/V$

34

f *f³*

f

f

35

36

V^7 $\frac{4}{2}$ I^6

EXEMPLO 6

25

Es ist ei-ne al-te Ge-schich-te, doch bleibt sie im-mer neu, und

30

ritardando wem sie just pas-si-ret, dem bricht das Herz ent-zwei. *a tempo*

E♭: V⁷ - - - - - 6 I

V⁹/bIII bIII vii^{o6} V⁷ I

Textural reduction



FÓRUM

Analise algumas harmonizações de canções da Música Popular Brasileira e encontre exemplos de empréstimo modal e dominantes secundárias, em seguida, disponibilize-as em seu portfólio. Discuta os aspectos mais relevantes de sua análise com seus colegas no fórum **Empréstimo Modal**.



ATIVIDADE

Realize as atividades propostas no arquivo **Empréstimo Modal**, disponível no Material de Referência. Em seguida, disponibilize suas respostas no seu portfólio pessoal.



AULA 08 – ELABORAÇÃO DE ARRANJOS

A elaboração de arranjos vocais e/ou instrumentais é uma das atividades musicais que requerem conhecimento de estilo, harmonia, contraponto mas, acima de tudo, muita organização. Nesta aula, exercitaremos a elaboração de arranjos vocais como forma de aplicação dos conhecimentos de Harmonia estudados até agora. Nesse sentido, abordaremos especificamente os diversos estilos da Música Popular Brasileira.

PLANEJAMENTO DO ARRANJO

De acordo com Guest (1996), antes da elaboração do arranjo é necessário refletir sobre o propósito para o qual ele será elaborado, os recursos disponíveis e as características gerais do mesmo.

No que tange ao propósito, é preciso reconhecer um arranjo pode ser elaborado para diferentes finalidades, tais como: apresentações ao vivo, gravação ou como exercício de aprendizagem.

Diferentes propósitos implicam em decisões diversas, que estejam de acordo com a finalidade pretendida. Por exemplo, um arranjo de uma música para um comercial provavelmente utilizará técnicas mais convencionais de harmonização e condução de vozes do que para exercícios de aprendizagem, onde a busca por novos efeitos pode ser um objetivo desejável.

Os recursos envolvem desde a própria música selecionada, o que, na vida profissional, nem sempre é feita pelo arranjador, a qualidade dos músicos a disposição para execução do mesmo, até as condições para sua execução (acústicas, de sonorização ou de gravação).

É importante escrever um arranjo bem elaborado mas que, acima de tudo, seja executável pelos músicos com os quais se trabalha. Além disso, é necessário saber tirar proveito das condições de execução para que os detalhes sonoros sejam valorizados.

As características gerais do arranjo dizem respeito a:

1. Sonoras (amplitude de frequência e volume, variedade de climas e dosagem de ritmicidade e agressividade)
2. Linguagem (estilo da música e do arranjo, graus de sofisticação e detalhismo)
3. Duração (varia de acordo com o propósito, podendo ser limitada ou livre)
4. Tonalidade (escolhida conforme os instrumentos/vozes utilizados, as técnicas empregadas ou os climas pretendidos)

FÓRUM

Realize as diversas etapas de planejamento do arranjo que você pretende escrever. Escolha uma canção da MPB como foco do arranjo e determine



quais colegas (equipes com quatro membros) comporão a sua equipe. Em seguida, determine os instrumentos que farão parte do mesmo. Lembre-se que, em uma determinada sessão do arranjo deverá ser completamente vocal, a quatro vozes. Informe as informações sobre o seu planejamento no fórum **ELABORAÇÃO DE ARRANJO**.

ELABORAÇÃO DO ARRANJO

Ainda de acordo com Guest (1996), a elaboração do arranjo deve seguir os seguintes passos:

1. Escolha da música;
2. Definição dos instrumentos/vozes;
3. Determine quantas vezes a música será tocada durante o arranjo, prevendo uma eventual introdução, um final e um interlúdio.
4. Arrisque prever o tom do arranjo, incluindo as modulações eventuais. Lembre-se que uma extensão ou registro inconveniente poderá ser corrigida pela mudança do tom, mudança da técnica empregada, mudança de instrumento ou variação de oitavas entre as frases.
5. Faça o plano do arranjo conforme o exemplo abaixo, definindo o que vai acontecer cada vez que a música for tocada. Antes de elaborar o arranjo é imprescindível ter uma visão do todo.

Exemplo:

[Batida diferente](#) – Maurício Einhorn e Durval Ferreira ([Partitura](#) disponível no Material de Referência)

Instrumentos: Trombone em Bb, sax alto Eb, piano, guitarra, baixo e bateria.

Dimensão: Tocada três vezes, com introdução e final.

Tom: Bb maior, modulando para C na terceira vez.

(introdução)	I1	célula 2 compassos, 3 vezes + ponte (trombone e sax)
(tema 1ª vez)	A1	uníssonos trombone e sax
	A9	bloco trombone e sax
	A17	melodia guitarra, contracanto uníssonos trombone e sax
	A25	como A9
(tema 2ª vez)	B1	improviso guitarra
	B9	idem
	B17	improviso piano, contracanto, bloco trombone e sax
	B25	idem
(tema 3ª vez)	C1	como na primeira vez, mas em C

C9 como na primeira vez, mas em C
C17 como na primeira vez, mas em C
C25 como na primeira vez, mas em C

(final) F1 célula 2 compassos, 3 vezes + ponte (trombone e sax)

6. As letras e números de ensaio servem como pontos de referência durante o ensaio ou no ato de confecção do arranjo. Use a letra I na introdução, a letra F no final e as letras A, B, C etc. cada vez que a música for repetida. Os números dentro de cada unidade marcada por letras (por exemplo, B2 é o segundo compasso da seção onde a música é executada pela segunda vez).

7. Somente agora proceda à elaboração do arranjo como um todo. Lembre-se de informar a harmonia utilizada, através de cifras e de revisar todo a música após a sua elaboração.



FÓRUM

Apresente aos colegas, no fórum **ELABORAÇÃO DE ARRANJO**, o plano geral do arranjo a ser elaborado por sua equipe. Utilize como modelo o planejamento da música “Batida Diferente”, mostrado no decorrer da aula.

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA UM ARRANJO DE QUALIDADE

Procure variar timbres e técnicas;

Procure dar descansos durante a execução aos instrumentos e vozes;

Decida pela introdução, final e interlúdio por último;

Após anotar a melodia cifrada em toda a extensão do arranjo, elabore as técnicas e os detalhes em cada trecho na ordem em que as idéias surgem, e não na ordem cronológica, mesmo com o plano já estabelecido;

Na dúvida pela técnica a ser empregada, decida pela mais simples;

Não se acomode: esteja preparado para corrigir, alterar ou reescrever um trecho com vistas a melhorá-lo, até mesmo transpor a música para outro tom;

Apresente os elementos sonoros e as técnicas em ordem crescente de efeito, terminando o arranjo em seu auge ou após um breve declínio;

Os elementos da introdução, do interlúdio e do final devem obedecer a um plano diferente e até mesmo contrastante com o restante do arranjo.

Nitidez e boa organização do arranjo e da partitura são essenciais para um bom rendimento no ensaio, liberando a capacidade técnica dos músicos do tedioso esforço de decifrar uma notação negligente e rasurada.



PORTFÓLIO

Disponibilize o arranjo elaborado por sua equipe no portfólio de cada um dos membros. Em seguida, procure fazer uma gravação caseira do mesmo e disponibilizá-la também no portfólio. O seu professor irá requerer uma apresentação pública do arranjo de acordo com o cronograma da disciplina.



BIBLIOGRAFIA

Guest, Ian. **Arranjo: Método Prático**. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.

ANEXO 3

ANEXO 3 – PRIMEIRA AVALIAÇÃO PRESENCIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE- ICA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL
HARMONIA 2 – PRIMEIRA AVALIAÇÃO PARCIAL

NOME: _____

01. Rotule os acordes do exemplo abaixo, empregando numerais romanos e funções. Classifique as notas estranhas à harmonia. Em seguida, construa um diagrama explicando as frases, cadências e períodos através dos quais ele está organizado.

Lento assai, cantante e tranquillo

The musical score is written in 6/8 time and features a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). It is divided into two systems of four staves each. The first system covers measures 1 through 5, and the second system covers measures 6 through 10. The tempo and mood are indicated as 'Lento assai, cantante e tranquillo'. The score includes various dynamics such as *p* (piano) and *cresc.* (crescendo), and the instruction *sotto voce*. The notation includes treble and bass clefs, and various note values and rests.

02. Harmonize o baixo cifrado abaixo para quatro vozes mistas:

4
2 6 7 6
 5 6

Boa Prova!

ANEXO 4

ANEXO 4 – SEGUNDA AVALIAÇÃO PRESENCIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE- ICA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL
HARMONIA 2 – SEGUNDA AVALIAÇÃO PARCIAL

NOME: _____

01. Transcrevemos abaixo um trecho harmonizado da Música “Demais” de Tom Jobim e Aloysio de Oliveira.

G7M C7 Am7 F7

Bm7 Em7 Am7 D7 Bm7 G#°7 Am7 D7

Analise os acordes usando numerais romanos. Circule os acordes de empréstimo modal e sublinhe os acordes de dominantes e sensíveis secundárias. Classifique a cadência final do trecho.

02. Analise os acordes com numerais romanos:

wir — sas — sen am ein — sa-men Fi — scher — haus, wir —

sas — sen — stumm und al — lei — stum — ne.

03. Analise o baixo dado abaixo e preencha as demais vozes, utilizando uma progressão harmônica adequada e mantendo a textura pela utilização de procedimentos adequados de condução de vozes:

Largo

Musical score for piano in G major, Largo tempo. The score consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff begins with a whole note chord of G4, B4, and D5, followed by a whole note chord of G4, B4, and D5 with a fermata. The bass staff begins with a whole note chord of G2, B2, and D3, followed by a whole note chord of G2, B2, and D3 with a fermata. The piece continues with a series of eighth and sixteenth notes in the bass staff, creating a rhythmic pattern.

F: I

Boa Prova!

ANEXO 5

A Banda

Chico Buarque de Holanda

Fute

Acoustic Guitar

E F° F#7 B^b B7 D#^o E

F

F° F#7 B^b B7 D#^o E

Ac. Gt.

S

B7 E C#7 es ta vaá

Ac. Gt.

S

to a na vi daó meu a mor me cha mou pra ver a ban da pas sar

Ac. Gt.

F#7 B7 E B7

S

can tan do coi sas deá mor a mi nha gen te so fri da des pe diu se da dor

A Banda

2

E C#7 F#7 B7 E

Ac. Gf.

S

— prá ver a ban da pas sar — can tan do coi sas deá mor — o ho mem

B7 Bm E7

Ac. Gf.

S

sé rio que con ta va di nhei — ro pa rou —

T 1

o fa ro lei ro que con ta va van ta _

T 2

sé rio con ta va di nhei ro oh oh

B

sé rio con ta va di nhei ro oh oh

A

G#7

C#7

41

Ac. Gf.

S

T 1

T 2

B

a na mo ra da que con ta vaás es tre ____ las

— gem pa rou ____ oh ____ pa

oh ____ oh oh oh

oh ____ oh ____ oh

F#(73) F#(73b) Bø E

46

Ac. Gf.

S

T 1

T 2

B

a mo ça tris te que vi

rou pa ra ver ____ ou vir e dar pas sa ____ gem ____

pas sa gem ____ pa pa pa pa pa

pas sa gem ____ pa pa pa pa pa

A Banda

4

B7

B m

E7

A

52

Ac. Gf.

S

vi a ca la da sor riu tris te que vi vi a

T 1

a ro sa tris te que vi vi a fe cha da seá briu

T 2

pa pa ah tris te que vi vi a

B

pa pa ah

G#7

C#7

F#7

58

Ac. Gf.

S

a me ni na da to da seás sa nhou prá ver a ban da pas sar can tan do

T 1

a me ni na da to da seás sa nhou prá ver a ban da pas sar can tan do

T 2

nhou prá ver a ban da pas sar can tan do

B

nhou prá ver a ban da pas sar can tan do

64

F

B7 E B7

Ac. Gt.

64

S

coi sas deá mor — es ta vaá to a na vi — daó meu a mor me cha mou —

8

T 1

coi sas deá mor —

8

T 2

coi sas deá mor —

B

coi sas deá mor —

69

F

E C#7 F#7 B7 E

69

Ac. Gt.

69

S

— pra ver a ban da pas sar — can tan do coi sas deá mor — a mi nha

A Banda

6

74

F

B7 E C#7

Ac. Gt.

S

gen te so fri da des pe diu se da dor prá ver a ban da pas sar

79

F

F#7 B7 E

Ac. Gt.

S

can tan do coi sas deá mor

8

T 1

o ve lho fra co seés que ceu do can sa

8

T 2

o ve lho fra co seés que ceu do can sa

B7

B m

E7

A

85

Ac. Gt.

T 1

T 2

— çóé pen sou — mo çó prá sa ir no ter ra — çóé dan çou —

— çóé pen sou — queáin daé ra mo çó prá sa ir no ter ra — çóé dan çou —

G#7

C#7

90

Ac. Gt.

S

T 1

T 2

B

a mo ça fei a de bru çou na ja ne — la — pen san do queé ban —

— ah ah

— ah ah

ah ah

A Banda

8

F#7

B7

E

Ac. Gt.

95

S

T 1

T 2

B

B7

B m

E7

A

Ac. Gt.

101

S

T 1

T 2

B

ah

G#7

C#7

F#7

107

Ac. G#

S

T 1

T 2

B

da de to da seén fei tou ____ prá ver a ban da pas sar ____ can tan do

da de to da seén fei tou ____ prá ver a ban da pas sar ____ can tan do

tou ____ prá ver a ban da pas sar ____ can tan do

tou ____ prá ver a ban da pas sar ____ can tan do

B7

E

B7

112

Ac. G#

S

T 1

T 2

B

coi sas deá mor mas pa ra meu de sen can ____ toó queé ra do ceá ca bou _

coi sas deá mor ____

coi sas deá mor ____

coi sas deá mor ____

A Banda

10

E C#7 F#7 B7 E

Ac. Gt. 117

S 117

— tu do to mou seu lu gar — de pois queá ban da pas sou — e ca da

B7 E C#7

Ac. Gt. 122

S 122

qual no seu can — toém ca da can tou ma dor — de pois da ban da pas sar —

F 127

F#7 B7 E F° F#7 Bb° B7

Ac. Gt. 127

S 127

— can tan do coi sas deá mor —

F 134

D#° E F° F#7 Bb° B7 D#° E

Ac. Gt. 134

ANEXO 6

Antes que Seja Tarde

Score

[Subtitle]

Ivan Lins

Connan

$\text{♩} = 90$

Alto

Contralto

Tenor

Bass

com for çae com von ta de fe li ci da de

Alto

CAlt.

T

B

há de se es pa lhar com to da in ten si da de Há de mo lhar o se co Há de ras gar as tre vas Há de fa zer a lar de

12

Alto

de en xu gar os o lhos de ilu mi nar os be cos an tes que se ja tar de
 ea ben ço ar o di a e de guar dar as pe dras an tes que se ja tar de
 e lí ber tar os so nhos da nês sa mo ci da de an tes que se ja tar de

CAlt.

T

B

18

Alto

Há deas sal tar os ba res de re tor nar as ru as
 Há de dei xar se men tes do mais ben di to fru to
 Há de mu dar os ho mens an te quea cha ma apa gue

CAlt.

T

B

ô ô de re tor nar as ru as de vi si
 do mais ben di to fru to na ter ra
 an tes quea cha ma a pa gue an tes quea

22

Alto

3

1.

de vi si tar os la res an tes que se ja tar de
na ter ra e no ven tre an tes que se ja tar de
an tes que a fé sea ca be an tes que se ja tar de tar de com

CAlt.

T

8

B

1.

tar os la res an tes que se ja tar de
e no ven tre an tes que se ja tar de
fé sea ca be an tes que se ja tar de

27

Alto

1.

for çae com von ta de com to dain ten si da de com da de

CAlt.

T

8

B

1.