

Cursos de Pós-Graduação em Educação

UFRGS

Origem: *Secretaria PG*

Data: *07.10.77*

UFRGS - Cursos de Pós-Graduação em Educação

Aprovado pela ComCoor, em reunião de: *12/08/77*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

" INFLUÊNCIAS DO FOLCLORE LOCAL,

EM UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO MUSICAL,

SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DO IDIOMA."

Zeny Oliveira de Moraes

Porto Alegre, junho de 1977

FICHA CATALOGRÁFICA

M8271 Moraes, Zeny Oliveira de
Influência do folclore local em um
programa de Alfabetização musical so-
bre a alfabetização do idioma. Porto
Alegre, 1977.

54f. 33cm.

Tese (mestr. educ.) - UFRGS

1. 372.41-053.5(816.52-22):398.8:781.2
2. 398.8:781.2:372.41-053.5(816.52-22)
3. 781.2:398.8:372.41-053.5(816.52-22)
4. (816.52-22)372.41-053.5:398.8:781.2
5. Título.

CDU:372.41-053.5(816.52-22):398.8:781.2
398.8:781.2:372.41-053.5(816.52-22)
781.2:398.8:372.41-053.5(816.52-22)
(816.52-22)372.41-053.5:398.8:781.2

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Alfabetização: Ensino de 1º grau: Crianças: Viamão: Zona rural:
Música folclórica: Teoria geral: Música
2. Ensino de 1º grau: Alfabetização: Crianças: Viamão: Zona rural:
Música folclórica: Teoria geral: Música
3. Crianças: Alfabetização: Ensino de 1º grau: Viamão: Zona rural:
Música folclórica: Teoria geral: Música
4. Música folclórica: Teoria geral: Música: Alfabetização: Ensino
de 1º grau: Crianças: Viamão: Zona rural
5. Música: Teoria geral: Música folclórica: Alfabetização: Ensino
de 1º grau: Crianças: Viamão: Zona rural
6. Viamão: Zona rural: Alfabetização: Ensino de 1º grau: Crianças:
Música folclórica: Teoria geral: Música

(Bibliotecária responsável Iara C. N. Machado - CRB-10/351)

Orientador da Dissertação
RAY ARTHUR CHESTERFIELD

Ph. D. em Educação
Universidade da Califórnia, em Los Angeles,

Professor Visitante dos cursos de
Pós-Graduação em Educação, na
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Com alegria expresso meu irrestrito reconhecimento e gratidão pelo constante incentivo recebido;

- de meus pais, irmãos, cunhados e sobrinhos;
- de alunos, colegas e mestres de Porto Alegre, Viamão e da América do Norte, quando lá permaneci como bolsista da Fullbright, U.S.A.;
- do Professor Ray Arthur Chesterfield por sua segura, sensível e franca orientação que imprimiu confiança e estímulo em todos os passos da pesquisa;
- da Professora Lygia Tatsch de Mesquita Rothmann, introdutora da disciplina de "Iniciação Musical" para crianças, no Instituto de Artes da UFRGS, com quem iniciei o trabalho de educação musical para crianças;
- da Professora Mary Helen Richards e de sua família que me proporcionaram maior crescimento no campo da observação, estudos e experiências musicais;
- dos Professores do Curso de Formação Pedagógica Margot Ott, Flávia Sant'Anna, Vera Moraes e Ligia Azambuja pela orientação e apoio recebidos;
- da Professora Graciema Pacheco, pelos constantes e enriquecedores diálogos abertos que propiciaram maior estruturação do trabalho;

- da Professora Antonieta Barone e Professora Ruth Prates Machado, por sua confiança ao permitir a execução dos primeiros esboços do projeto;
- da amiga e colega Carmen Helena Lanczos, pelos diálogos amistosos e esclarecedores na área da aprendizagem musical e do idioma;
- de minha prima Clara Regina Oliveira e das colegas Maria Amélia Marinho, Iara C. M. Machado e Helena Osório Lehnen pela constante colaboração e ilimitada disponibilidade nos trabalhos técnicos;
- da FAPERGS pelo relevante auxílio prestado durante a execução desta investigação. (98/76)

Esses agradecimentos aqui não caberiam, não fosse a Infinita Bondade Divina que circundou todos os instantes deste trabalho.

Í N D I C E

	<u>Página</u>
1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO DA LITERATURA	5
3. HIPÓTESES.....	15
3.1. Hipóteses nulas	15
3.2. Definição operacional de termos	16
4. METODOLOGIA	18
4.1. Estudo piloto	18
4.2. Sujeitos	21
4.3. Instrumentos	22
4.4. Procedimentos	25
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	28
5.1. Hipóteses H 3.1	29
5.2. Hipóteses H 3.2	37
5.3. Hipóteses H 3.3	42
6. CONCLUSÕES	47
7. IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	49
8. SUGESTÕES	54
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
10. ANEXOS	63

ÍNDICE DAS TABELAS

	<u>Página</u>
TABELA 1 - RESULTADO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERI <u>MENTAIS</u> RURAL E URBANO NO PRÉ E PÓS-TESTE DO P.A.M.	30
TABELA 2 - RESULTADO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERI <u>MENTAIS</u> RURAL E URBANO NO PÓS-TESTE DO P.A.M. DUPLO	33
TABELA 3 - RESULTADO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERI <u>MENTAIS</u> RURAL E URBANO NO PRÉ E PÓS-TESTE DO P.A.I.....	36
TABELA 4 - RESULTADO DOS SUJEITOS DO GRUPO EXPERI <u>MENTAL</u> RURAL E DO GRUPO DE CONTROLE DO PRÉ E PÓS-TESTE DO P.A.M.	38
TABELA 5 - RESULTADO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERI <u>MENTAIS</u> RURAL E DE CONTROLE NO PRÉ E PÓS-TESTE DO P.A.I.	39
TABELA 6 - RESULTADO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERI <u>MENTAIS</u> RURAL E DE CONTROLE NO PRÉ E PÓS-TESTE DO P.A.M.	43
TABELA 7 - RESULTADO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERI <u>MENTAIS</u> URBANO E DE CONTROLE NO PRÉ E PÓS-TESTE DO P.A.I.	44

R E S U M O

O propósito maior deste estudo experimental foi examinar as influências de um Programa de Alfabetização Musical (P. A.M.), com folclore local, sobre a alfabetização do idioma. Com esse objetivo, partiu-se da aplicação de um Programa de Alfabetização Musical duplo, com canções e rimas folclóricas em alunos da 1ª série do 1º grau do meio rural. A investigação foi realizada no segundo semestre de 1976, numa escola do meio rural de Viamão.

A pesquisa testou dois grupos experimentais, num total de quarenta sujeitos dentro da faixa etária de 7 a 8 anos. O Grupo Experimental Rural (G.E.R.) trabalhou com folclore musical coletado no interior de Viamão.

O Grupo Experimental Urbano (G.E.U.) com folclore do centro de Porto Alegre.

A análise dos resultados dos dois programas musicais levou a conclusão de que houve diferença estatisticamente insignificante na alfabetização do idioma.

Parece, entretanto, que um Programa de Alfabetização Musical pode se tornar um fator importante para aprimorar a habilidade da leitura e escrita do idioma nas crianças do meio rural.

A B S T R A C T

The main purpose of the research project (experiment) was the discovery of the influence of regional folklore on a program of musical initiation vis-à-vis a regular program of reading and writing for first graders. A double program of musical initiation based on folk songs and rhymes was developed, among first graders of a rural school.

The experiment took place in the second semester of 1976, in a rural school in Viamão.

There were two experimental groups with forty subjects between seven and eight years old. The Rural Experimental (G.E.R.) group worked with folk songs collected in Viamão itself. The Urban Experimental (G.E.U.) group worked with nacional folk songs collected here in Porto Alegre.

The analysis of the two musical programs showed an insignificant statistical difference between the musical program themselves. But there was a significant gain in reading ability of the rural experimental group when compared to the Control (G.C.) group.

It seems, therefore, that program of music may be an important factor in improving the reading ability of rural children.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relatório de pesquisa sobre a influência de um programa de Alfabetização Musical com canções e rimas folclóricas coletadas no meio urbano e rural, aplicado na 1ª série do 1º grau do meio rural, levando em consideração vários aspectos do rendimento escolar apresentados nas escolas rurais do Rio Grande do Sul. Ao constatar-se que 60% dos habitantes da terra vivem no campo e um número muito grande desses habitantes são analfabetos (Malassis, 1973), deduz-se que a educação primária rural reveste-se de uma importância capital.

No Brasil, as pesquisas realizadas no meio rural são consideradas unilaterais e incompletas. Segundo Queda e Szmezzsányi (1973), calcula-se que mais de 45% da população brasileira continua vivendo no campo. Em 1970, a proporção de pessoas não alfabetizadas aos 14 anos alcançava 42% nas zonas rurais, para 16% nas zonas urbanas. Já nas crianças de 6 a 13 anos, a percentagem era de 55% na área rural, para 27% nos grandes centros populacionais. Isto revela que na faixa citada, o analfabetismo apresenta-se como um problema muito sério. Embora tais proporções variem de região para região, o diferencial rural urbano é praticamente o mesmo em todo o País.

Os mesmos autores também consideram que tanto a situação como a visão dos problemas da educação escolar no campo, permanecem praticamente inalteradas mesmo depois das reformas educacionais. A educação de nível primário rural ainda é quantitativamente e qualitativamente inferior à oferecida nas zonas urbanas e os padrões dessas escolas, quase em sua totalidade, continua sendo o de unidades isoladas, com apenas uma sala de aula mal instalada e pobremente equipada. Os alunos são instruí

dos por uma única professora, simultaneamente, em grupos de 10 a 45 crianças de diferentes séries e idades. O curso primário (1º grau atualmente - 8 anos) efetua-se em menos tempo do que o regulamentar, isto é, de três a quatro, em vez de cinco anos. O número de horas-aula é muitas vezes menor que o das escolas das zonas urbanas. A freqüência escolar costuma diminuir muito na época das colheitas nas lavouras.

As condições anteriormente enumeradas, mais a possível falta de motivação da professora, como consequência dessas deficiências acrescida da aplicação de currículos, processos e métodos não especialmente elaborados para a realidade do meio rural, justificam as taxas de evasão e repetência que costumam ser elevadas, geralmente superando as dos centros urbanos.

"No Rio Grande do Sul quase a metade de todas as crianças que freqüentam a escola primária encontram-se no primeiro ano" (Schrader, 1973, p.99). Este é um problema decorrente de uma interação falha no processo de alfabetização, principalmente na área rural, onde praticamente não existem possibilidades de comunicação e onde, o primeiro ano é para as crianças a única oferta de um alargamento de seu campo de vivência e experiência.

Chesterfield & Schütz (1976) pensam que os procedimentos educacionais que possam vir a auxiliar a educação nas áreas rurais, são aqueles que oferecem a possibilidade de serem adaptados aos padrões de cada meio ambiente biofísico e sócio-cultural. O estudo de Ruddle & Chesterfield (1974) demonstra que os programas de ensino não formal desenvolvidos com conteúdos regionais nativos são melhor aceitos pela população rural, e por causa disso tornam-se mais eficientes. Menciona, também, que se faz necessário a organização cuidadosa de programas fora e dentro da escola, que utilizem uma pedagogia autóctone e que esta seja testada em situações de campo.

Autores como Patto (apud Bonamigo, 1972), Tyler (1974) e Berman (1975) também destacam a inadequação do sistema escolar, no que se refere a currículos e programas, como fatores

contribuintes do fracasso no rendimento escolar. Acrescentam ainda que é possível prevenir a repetência e até mesmo a evasão escolar se as condições específicas para desenvolver a linguagem das crianças forem aprimoradas, através de diferentes centros de interesse. Isto leva a crer que atividades experienciadas, como música, teatro, artes visuais e dança, propiciem ao aluno um melhor desempenho global na escola, porque são as mesmas que fazem a criança utilizar todos os sentidos e assim perceber integralmente todos os estímulos do meio ambiente.

Mueller (1966, p.9) diz que "os sentidos são as nossas avenidas para o mundo". Com esta frase o autor lembra que eles são os meios de que as pessoas dispõem para responder ao mundo exterior e, conseqüentemente, à compreensão da mensagem emitida e/ou recebida. A fala, as notas musicais e os ruídos são os tipos de estímulos mais característicos associados com a audição. Segundo Michaelis (et alii, 1970), a audição e o exercício sensorial são partes indispensáveis para que se realize a experiência musical.

Kodaly (apud Richards, 1964, p.8) lembra que "a criança deve ver o que ouve e ouvir o que vê" porque o saber ouvir (Ragan, 1970) é um fator tão importante para a audição quanto a visão o é para a leitura. Diz ele, ainda, que o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita, tanto musical como no idioma, depende da educação do ouvido, porque as crianças que sabem ouvir podem melhor captar e identificar os elementos sonoros que as rodeiam. E sendo a música uma arte essencialmente sonora, torna-se fundamental para a plena realização de todo o processo ensino-aprendizagem. Por essa razão, crê-se que a educação do ouvido, através de um programa com canções e rimas folclóricas, talvez venha beneficiar a prontidão à leitura e à escrita das crianças da 1ª série rural.

Muitas indagações têm-se feito para investigar o efeito de diferentes disciplinas e/ou programas que possam aprimorar a linguagem das crianças do 1º grau do meio rural. Entretanto, na literatura consultada, nenhum estudo cita a educação musical como um meio para auxiliar um melhor rendimento nesta área.

rea. Muito a propósito, portanto, coloca-se a indagação: poderá um programa de Alfabetização Musical, desenvolvido com canções e rimas folclóricas nacionais coletadas no meio urbano e rural e aplicado no meio rural, favorecer a aprendizagem das crianças da 1ª. série do 1º grau? Ou ainda, poderá um programa de Alfabetização Musical, desenvolvido no meio rural, aumentar o nível de percepção auditiva dos sujeitos da 1ª. série de 1º grau?

Como foco coloca-se o seguinte problema:

Qual será a influência de um programa de Alfabetização Musical na 1ª. série do 1º grau, com canções e rimas folclóricas coletadas no meio urbano e rural e a possível interação do mesmo com um programa de alfabetização do idioma?

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Folclore e desenvolvimento rural

Os sistemas de desenvolvimento sócio-econômico entre as nações do mundo estão se tornando progressivamente desiguais. De acordo com Ruddle e Chesterfield (1976), grandes extensões territoriais dentro de cada país são ignoradas ou minimamente envolvidas pelo progresso. Embora algumas zonas rurais tenham sido abrangidas pela tecnologia moderna, o que existe neste setor não consegue formar um elo efetivamente capaz para promover um processo de modernização contínuo entre a área urbana e as sociedades rurais. Conforme diz Casey (1975, p.1), "os habitantes da região rural são muito discutidos mas raramente ouvidos" com relação à educação, planejamento, tecnologia e desenvolvimento rural.

Há algum tempo atrás, quando as formas folclóricas eram consideradas estáticas na área das estratégias da comunicação o folclore, no caso a expressão indígena rural era vista como entrave ao desenvolvimento e não como vínculo incentivador. Há, todavia, uma corrente emergente com Colletta (1975), Tijiboi (1975), Ingle (1975), que enfoca este problema sobre outro prisma. Estes autores vêm os elementos tradicionais das sociedades rurais contemporâneas como canais de comunicação que podem ser utilizados para estimular o desenvolvimento local. A cultura é uma entidade viva, é a expressão de um povo, e por essa mesma razão, compreendida por todos, mesmo pelos iletrados, logo não incentiva a formação de grupos de elite dentro da própria comunidade.

Para melhor compreensão do assunto, faz-se necessário

explicar o termo cultura. Cultura é um sistema de comportamentos que existe em qualquer agrupamento, desde que seus membros compartilhem das mesmas atitudes e modos de agir para comunicar suas idéias. Estas idéias estão inseridas num conjunto simbólico cultural e se manifestam através da arte, da linguagem e do vestuário, que por sua vez se expandem por meio da religião, das instituições sociais, da política e da economia. Os usos e costumes de um povo são os elementos intermediários entre as estruturas culturais e o modo como são simbolicamente comunicados (Colletta, 1975).

Cultura, segundo a mesma autora, apresenta-se em dois estados diferentes, ou seja, passiva e ativa. A ativa enfoca adaptação e mudança. A cultura passiva enfatiza a preservação e conservação. A ativa é um produto da subcultura, por exemplo, a juventude que associa a música tradicional com ritmos modernos. A passiva está mais ligada à natureza estática, como por exemplo, mostras de um museu ou as danças, cantos e rimas folclóricas tradicionais de uma comunidade. A mesma autora diz, também, que cultura é considerada geralmente como um sustentáculo do conservadorismo e poucas vezes é avaliada como um marco facilitador para promover mudanças significativas. Observa, ainda, que a cultura como "média" pode promover o desenvolvimento porque os princípios culturais possuem uma tradição de autenticidade perante a população-alvo; que as características são símbolos apreciados pela população local e que os elementos culturais apresentam diversas aplicações, como por exemplo, a de promover um clima de confiança e aceitação pelo grupo. Assim, toda a pesquisa destinada à área da educação, que promover um crescimento natural das instituições existentes, poderá apresentar maior possibilidade de êxito porque envolverá uma mobilização dos recursos internos ou ainda, uma reorganização dos elementos étnicos próprios da região e não utilizará a implantação de componentes alienados a esse meio.

Constata a citada autora que os trabalhos de extensão ou pesquisa deveriam iniciar a partir do nível intelectual da população-alvo. Ir em direção ao atendimento das necessidades do grupo através de sua própria experiência, procurando introduzir uma mensagem singular, inspirada nas raízes culturais tradi

cionais e de acordo com a sua maneira de ver o mundo.

Acredita-se que o folclore é um tema de profundo valor educacional porque no humus das tradições populares podem ser encontrados elementos que propiciem maior compreensão e realização do mundo, seja ele expresso através das formas, ações e sentimentos tanto nacional, urbano ou rural.

No Brasil, o folclore negro criou o inconsciente folclórico que, interpretado sob as lentes psicanalíticas, foi "considerado uma antiga estrutura indiferenciada que hoje, definido, irrompe na vida do civilizado sob a forma de superstições, sobrevivências, valores pré-lógicos, folclore em suma" Ramos) a pud Almeida, 1974, p.10).

2.2. Música como manifestação folclórica

O ato folclórico em geral e a aplicação de canções e rimas folclóricas coletadas no centro urbano e no meio rural pode atrair o interesse e entusiasmo da criança por ser formado de uma reunião de várias características, entre elas a espontaneidade; possuir um grande poder de motivação e ser ele uma expressão de experiência própria de vida coletiva incessantemente vivido e revivido pelos componentes do grupo; por encontrar-se em contínuo estado de reatualização; por estar ligado ao passado e ao presente e assim realizando uma perfeita união entre o tradicional e o moderno; e, finalmente, por se contrapor aos modismos das artes, das ciências e da técnica erudita moderna. Alvarenga (1960), Sciacca (1965), Lima (s.d.), Cocchiara, Wundt (apud Almeida, 1974).

Assim, pensa-se que o fato folclórico, quando utilizado adequadamente, pode tornar-se um elemento de valor educacional uma vez que o mesmo "estuda tudo o que constitui o equipamento mental do povo, desde que distinto de procedência técnica", Almeida (1974, p.6), ou ainda porque ele espelha toda maneira de sentir, pensar e agir constitui uma expressão da experiência peculiar de vida de qualquer coletividade humana, inte-

grada numa sociedade civilizada.

O folclore, então, tanto em âmbito nacional, urbano ou rural, escapa a qualquer exclusivismo. É um estudo que se interessa não só pelo comportamento do grupo social, onde se faz presente, como pelas formas correspondentes que revestem os fatos. Ele perscruta a vida do povo, tanto material como imaterial, uma vez que o elemento espiritual de um grupo social se completa nos usos, práticas e técnicas dos seus costumes, sejam elas musicais ou não.

O mesmo em geral, considera e interessa-se, também, pelas determinantes sociais da função do rito, estuda a folc-música, os instrumentos musicais, a coreografia, a indumentária, os implementos da dança, incluindo, também, as ilações histórico-geográficas. Parece que ao Folclore pertence precipuamente a cultura espiritual e tudo que a ela se referir da cultura material.

Como pode ser constado pelas alternativas até o momento apresentadas, as manifestações da arte folclórica, musicais ou não, estão em toda parte, tanto nos grandes centros urbanos como no meio rural, não apenas como um motivo de inspiração estética ou um valor racionalizante. A interação folclórica "é uma força viva que existe e atua na sociedade em geral". Almeida (1974, p.294).

Nas metrópoles a interação folclórica verifica-se acentuadamente porque recebe uma incessante intromissão de valores recíprocos, fenômeno este presente, também, mas não tão fortemente, nos grupos das vilas rurais próximo das áreas urbanas, mas longe da vida absorvente das grandes cidades.

Por tudo isso, musicistas, folcloristas e educadores da disciplina, como Alvarenga (1960), Sciacca (1965), Swanson (1965), consideram de influência transcendental a necessidade de aplicar o Folclore à educação. Trata-se de utilizar o mesmo como instrumento de didática na leitura, no canto, na dança, no teatro, na educação física, nos trabalhos manuais, no desenho,

na matemática, na história e na geografia, enfim, no ensino em geral, tanto dos grandes centros populacionais como nos grupos rurais. Assim, as crianças da cidade terão um encontro com a sabedoria do povo e as do campo compreenderão melhor os elementos que as cercam. Os mesmos autores alertam também para a necessidade de que este tipo de ensino seja feito no lastro da educação de base, transformando o fato folclórico em aproveitáveis centros de interesse, seja como fator de ilustração, seja como elemento de formação.

2.3. Música folclórica na escola

Considerando o fato de que na criança a audição é o primeiro sentido que desperta após o seu nascimento (Fridman, 1974), Mársico (1975), conclui-se que a comunicação falada e especialmente cantada (diálogos cantados e/ou recitados) torna-se de capital importância porque o ato de cantar implica no ato de "ouvir" e este, por sua vez, representa uma resposta motora ativa que está interligada à percepção de altura e duração dos sons, os dois elementos fundamentais de que é constituída a música. O simples ato de cantar e, conseqüentemente, ouvir, garantem uma aprendizagem eficaz uma vez que atende "às necessidades operatórias e concretas do pensamento infantil". Cauduro (1975, p.118). Também foi conatado em diferentes estudos, por vários pedagogos e estudiosos do assunto, como Kodaly (apud Forray, 1966), Lukin (apud Frigyes, 1966), Forray (apud Frigyes, 1966), Cauduro (1975), que toda educação musical baseada na entoação de canções e especialmente se estas forem folclóricas, reveste-se de um cunho formativo e alcançam, em menor tempo e mais eficazmente, o desenvolvimento da educação do ouvido musical e maior discernimento para a leitura e escrita do idioma.

Para Orff (apud Graetzer e Yepes, 1961), Kodaly (apud Jardaniy, 1966), Richards (1974), sendo a música uma linguagem e o folclore uma expressão dessa linguagem, poderão ser este o caminho para a criança entrar no mundo da música, porque a linguagem da música folclórica é familiar ao homem desde o seu nasci-

mento. Os mesmos autores consideram, também, que a linguagem materna musical deve ser cultivada desde o "Jardim de Infância" e continuar durante o 1º grau escolar, porque o "folclore" é tão importante ao povo e à nação quanto seu próprio idioma. Ele acrescenta que a canção folclórica, pela sua singeleza e simplicidade, pelo seu poder de auto-expressão e pela clareza de suas bem estruturadas, pequenas e variadas formas, conquista inteiramente o coração e a mente das crianças. Conclui-se, então, que a música folclórica é "viva" e da melhor qualidade. É o final de uma série de um trabalho artesanal porque ela retrata o sentimento e a expressão popular e portanto é autóctone e original do próprio ambiente. Através dos jogos das canções folclóricas, a criança desenvolve o espírito de companheirismo e, ao expressar-se, torna-se mais segura de suas atitudes.

A linguagem falada e musical é considerada por Richards (1964 e 1973), Jardaniy (apud Frigyes, 1966), Bonamigo (1972), não apenas como o meio de compreender as coisas do ambiente imediato, mas também como um canal de comunicação, compreensão e ajustamento, além de fonte de informação. Isto leva a crer que um Programa de Alfabetização Musical elaborado com canções, jogos e rimas folclóricas infantis, retirados do ambiente do aluno, isto é, do meio rural, venha a encorajar o seu interesse e estimulá-lo a uma variedade de processos mentais e assim indiretamente auxiliar a aprendizagem da alfabetização do idioma.

A partir dos intervalos musicais encontrados nas canções e rimas folclóricas infantis, pretende-se iniciar a Alfabetização Musical das crianças do meio rural através de frases melódicas que permitam ouvir e fazer a distinção nítida e mental dos sons, ritmos e acentuações musicais. Por meio desta atividade musical, almeja-se alcançar a flexibilidade mental e a iniciativa necessárias para utilizá-las no desenvolvimento da leitura e da escrita do idioma. Para atingir este objetivo desenvolver-se-á um Programa de Alfabetização Musical, por um processo gradativo de ouvir, sentir, ler e escrever música, de uma maneira simples e lógica, sem utilizar uma linguagem técnica (Richards, 1964), Kiefer (1969), Prates, Sorelli, Allorto (1973) .

Cada elemento da gramática musical é coordenado com os demais e cada fase da leitura sonora alarga o entendimento para conscientização do todo.

Crê-se que para alcançar o que acima é proposto deve ser desenvolvido um Programa de Alfabetização Musical para a série do 1º grau com canções e rimas folclóricas, mais populares entre as crianças do meio rural. O mesmo programa fundamenta-se na idéia de que a Alfabetização Musical se realiza através de unidades musicais⁽¹⁾ desenvolvidas e analisadas quando as crianças solfejam os oito sons da escala diatônica⁽²⁾. O mesmo baseia-se em um modelo de ensino musical com elementos folclóricos (canções e rimas) já testados na 1ª série do 1º grau do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Constitui-se, portanto, a primeira unidade musical deste Programa na identificação, aplicação e criação com os elementos musicais apresentados na 3ª. menor e as figuras musicais de uma semínima e duas colcheias.

Inicia-se, assim, o processo de Alfabetização Musical utilizando-se uma canção ou rima do repertório folclórico que contenha o canto natural das crianças, isto é, um intervalo musical de 3ª. menor (um tom e meio), porque este intervalo, segundo Richards (1964), Jardaniy (apud Frigyes, 1966), Kodaly, Orff (apud Wheller and Raebeck, 1974), pode ser encontrado no canto espontâneo das crianças, na rima folclórica infantil, nas canções de ninar, e por esse motivo parece ser o mais fácil de ouvir, memorizar, reconhecer e cantar. Considera-se a escala diatônica a culminância do processo de Alfabetização Musical, porque segundo Kiefer (1976) os colonizadores quando aqui aportaram trouxeram as canções já harmonizadas diatonicamente. Isto

¹Estrutura do P.A.M. duplo ou das Unidades Musicais (canções e rimas folclóricas coletadas no meio rural e urbano) cartazes com o gráfico da forma, (frases musicais) da unidade de tempo, do ritmo, do solfejo, dos intervalos e da melodia das dezesseis canções (oito para cada P.A.M. ou uma canção para cada grau da escala diatônica).

²Escala diatônica é uma sucessão de cinco tons e dois semitons.

significa que os sons integrantes da melodia das canções folclóricas brasileiras, na maioria das vezes, se distribuem entre cinco ou mais sons da escala diatônica.

A seguir, apresenta-se à criança a IIa. Unidade Musical, que contém em sua estrutura rítmico-melódica os intervalos de 4as. e 5as. justas, que parecem ser os mais fáceis para entoar e memorizar, depois do canto natural. Ainda nesta IIa. Unidade Musical repete-se a célula rítmico-melódica da Ia. Unidade Musical, uma semínima e duas colcheias, mais a semínima pontuada colcheia que é uma preparação para o estudo da síncope, elemento rítmico este característico da música brasileira.

A IIIa. Unidade Musical é desenvolvida através de uma linha melódica que apresenta uma sucessão de 2as. e 3as. maiores, seguidas de uma 4a. e uma 5a. justas. A seqüência rítmica desta Unidade Musical apresenta os elementos já estudados na unidade precedente acrescidos da introdução da pausa⁽³⁾ da colcheia, elemento este importante da seqüência sonora porque o silêncio ou pausa é também uma figura musical e portanto tão expressivo quanto um elemento sonoro.

A IV. Unidade Musical constitui-se do estudo de uma estrutura rítmico-melódica que apresenta variantes dos elementos tanto rítmico quanto sonoros (até esta fase estudados), isto é, variantes de 2as. Maiores e menores, 3as. Maiores e menores e variantes de semínima duas colcheias, semínima pontuada colcheias e mínima.

A Va. Unidade Musical apresenta variantes dos ritmos conhecidos e estudados, além dos graus musicais já mencionados nas outras unidades, mais o intervalo de 6a. M numa seqüência descendente de sons conjuntos.

³Pausa: silêncio musical.

A VIa. Unidade Musical desenvolve-se através de uma seqüência melódica e rítmica, onde se encontram os intervalos do canto natural repetidos e mais os intervalos de 2as. Maiores e menores e 3as. Maiores e menores. Enfoca, ainda, uma seqüência melódica com variantes dos elementos musicais até então estudados.

A VIIa. e VIIIa. Unidades Musicais apresentam em suas estruturas a sucessão das notas dos acordes perfeitos Maiores e menores, intervalo do canto natural, seqüências singulares de 2as., 3as. Maiores e menores, 4as., 5as. justas e mais o intervalo de 4a. aumentada. Na seqüência rítmica de ambas as canções aparece pela primeira vez a síncope, "fenômeno rítmico que se produz quando qualquer figura de valor exerce a sua ação, a começar num tempo fraco ou parte fraca de um tempo, prolongando-se para o tempo ou parte de tempo mais forte" (Borba & Graça, 1963, p.555), elemento característico fundamental da música brasileira. O presente estudo fundamenta-se no desenvolvimento de uma teoria em que a partir de uma aprendizagem simples dos elementos rítmico-melódicos a criança chega a reconhecer e dominar os graus da escala diatônica e assim alcançar o objetivo primordial para que se realize a Alfabetização Musical.

A leitura musical não é um fim em si mesmo mas apenas uma parte da compreensão total da obra musical, que se inicia pela compreensão intuitiva da unidade de tempo da música (Richards, 1964), Dalcrose (apud Compagnon e Thomet, 1966). Os mesmos autores constataam que a criança ao fazer música, "sente" o ritmo, ao invés de "ler" o ritmo, porque é levada pela força do interesse intuitivo a reagir à música naturalmente. Isto leva a crer que as crianças do meio rural, como qualquer outra criança, onde planeja-se desenvolver o programa de Alfabetização Musical paralelo a um programa de alfabetização no idioma, reajam espontânea e interessadamente às atividades musicais apresentadas, uma vez que as canções e rimas coletadas pertencem ao repertório natural das crianças do campo. Pretende-se, assim, manter maior interação no ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.

A observação contínua e direta realizada por psicólogo-

gos, pedagogos e professores, onde entre eles se destacam Montessori s.d., Pereira (1937), Tatsch (1957), Gainza (1966), Piaget (1971), Furth (1972), constatam que a criança é um ser fisicamente ativo, psicologicamente inquieto, que necessita de movimentação e é mais atraído por aquilo de que pode participar. Os mesmos autores dizem, também, que a abstração e o intelectualismo não são de nenhuma maneira qualidades infantis. Gainza (1963) atesta, ainda, que a atividade e a espontaneidade da criança aproximam-na da música e que o canto constitui-se em uma de suas maiores satisfações. Paralelo ao canto, conforme cita Driver (1949), "Teachers Guide to Education in Early Childhood" (1956), Nye and Nye (1964), Aronoff (1974), as atividades rítmicas que acompanham muitas vezes as canções quando desenvolvidas na primeira infância e continuadas durante as outras fases de seu crescimento, proporcionam descarga emocional, promovendo assim um clima de satisfação, prazer, traduzido em um sentimento de segurança, porque o ritmo é básico em cada aspecto do ser humano, muito antes do seu nascimento. Ainda segundo o "Teachers Guide" Ingram (1959) e Yepes (1966) a melodia, para algumas crianças, é a parte mais importante da música. Elas encontram prazer no simples ato de cantar, que pode ser acompanhado ou não pela letra da canção, com movimentos corporais, criados por elas mesmas, individualmente, ou reunidas em pequenos e grandes grupos. Neste P.A.M. duplo a criança usa seu corpo como instrumento, tendo na voz a melodia e o ritmo nos movimentos. O movimento corporal da criança, contribui para uma maior compreensão da música em sua totalidade, porque através desse movimento ela passa a identificar e aplicar os símbolos da grafia, chegando assim à alfabetização. No presente estudo procurou-se extrair das canções e rimas folclóricas, coletadas no centro urbano e rural, os elementos básicos essenciais para não só desenvolver o ouvido musical, como favorecer o ensino em geral e em especial a leitura e escrita do próprio idioma.

3. HIPÓTESES

3.1. Hipóteses nulas

Através da revisão da literatura, chega-se a conclusão de que o folclore como "mídia" para o desenvolvimento de um Programa de Alfabetização Musical duplo, com canções e rimas diferentes, promove efeitos diversos sobre o comportamento do estudante. Desta asserção preditiva geral pode-se configurar as seguintes proposições específicas que constituem as hipóteses nulas a serem testadas nesta investigação.

H 3.1. Os alunos da 1ª série do 1º grau, do meio rural que desenvolverem concomitantemente um Programa duplo de alfabetização do idioma e de Alfabetização Musical, este com canções e rimas folclóricas coletadas no próprio meio (G.E.R.)⁽⁴⁾, não devem apresentar diferenças significativas em rendimento com relação à aprendizagem do grupo de alunos que desenvolverem um P.A.M.⁽⁵⁾ também duplo este com canções e rimas coletadas no centro urbano (G.E.U.)⁽⁶⁾.

H 3.2. Os alunos do meio rural da 1ª série do 1º grau, que desenvolverem um P.A.M. com folclore musical coletado no próprio meio (G.E.R.) e no meio urbano (G.E.U.), não deverão apresentar diferenças significativas na aprendizagem musical em relação ao grupo que não irá desenvolver um P.A.M. paralelo à alfabetização no idioma.

⁴G.E.R.: Grupo Experimental Rural

⁵P.A.M.: Programa de Alfabetização Musical

⁶G.E.U.: Grupo Experimental Urbano.

H 3.3. Os alunos do meio rural, que receberem treinamento em P.A.M. com folclore coletado no meio rural (G.E.R.), e no meio urbano (G.E.U.) não deverão apresentar diferenças significativas na aprendizagem da leitura e escrita do idioma P.A.I.⁽⁷⁾, em comparação ao grupo de controle (G.C.)⁽⁸⁾ que não irá desenvolver um P.A.M. paralelo ao seu P.A.I.

3.2. Definição operacional de termos

Programa de Alfabetização Musical (P.A.M.)

O referido programa é definido como um treinamento que foi desenvolvido, visando a educar a percepção auditiva, ou o ouvido musical. Para alcançar este objetivo, diferentes atividades foram experienciadas pelas crianças, tais como: jogos folclóricos musicais e falados, chamada melódica, histórias de passeios e de animais, representadas ou não por elas e diálogo musical. Outras atividades como cartazes das U.M. (Anexos 2, 3, 4, 5, 6 e 7), sua estrutura e células rítmico-melódicas⁽⁹⁾, foram lidos e analisados musicalmente pelas crianças, onde, através dessas atividades foi evidenciado ou não o aproveitamento do P.A.M.

Performance dos Sujeitos

Maneira como os sujeitos reagem em relação a todos os objetivos do Programa de Alfabetização Musical duplo, incluindo o teste (pré e pós) de criação, escrita e leitura musical e o teste (pré e pós) de leitura a escrita do idioma. Para fins deste estudo, não foi considerado alfabetizado, em música, a crian

⁷P.A.I.: Programa de Alfabetização no Idioma

⁸G.C.: Grupo de Controle

⁹Célula rítmico-melódica: Música. Motivo melódico ou rítmico que pode aparecer isolado ou fazer parte de uma contextura temática. Ferreira, A.B.H., s.d.

ça que não apresentou compreensão ou conhecimento da leitura ou escrita sonora, uma criança que não soube fazer uma leitura musical simples a primeira vista, e não pode criar e escrever musicalmente uma pequena melodia.

Escola de 1º grau

Escola de 1º grau é a que ministra o ensino de 1º grau destinado à formação da criança e do pré-adolescente (7 a 14 anos) variando em conteúdo e método, seguindo as fases de desenvolvimento dos alunos (Art. 17 - Lei 5.692 de 11/08/71, p. 44).

Zona rural

Composta de áreas afastadas das cidades onde a maioria dos seus habitantes vive de recursos provenientes de atividades agro-pastoris. Neste estudo será considerado parte do município de Viamão, RS., cujas características coincidam com as acima descritas.

Zona urbana

Área onde concentram-se número elevado de pessoas. Será considerada zona urbana, a localidade que possuir um número igual ou maior do que 5.000 habitantes.

Folclore rural

Jogos, cantos e rimas folclóricas nacionais coletadas no meio rural (Viamão).

Folclore urbano

Jogos, cantos e rimas folclóricas nacionais coletadas no centro urbano (Porto Alegre).

4. METODOLOGIA

Sabe-se que não existe experimento perfeito. Segundo Hayman (1960) e Campbell (1973) a investigação educacional se divide em três categorias: histórica, descritiva e experimental.

A investigação experimental, pelo fato do pesquisador manipular livremente algum aspecto do ambiente no qual está interessado, e poder definir o resultado do que realizou, é o método que melhor se aplica ao presente estudo.

4.1. Estudo piloto

Viamão foi o meio rural escolhido para a pesquisa de campo. O Rio Grande do Sul, segundo Schrader (1973), em sua obra "Oferta e Procura Educacional", está dividido em seis (6) zonas rurais. Este município, membro de uma das seis (6) zonas, tornou-se lugar aceitável para um estudo exploratório sobre a relação música nativa e alfabetização, uma vez que está localizado na segunda zona, denominada "Zona Açoriana", abrangendo as áreas entre a Lagoa dos Patos, o Atlântico, Porto Alegre e Viamão. Esta região sofre forte influência açoriana e portuguesa. Seus habitantes dedicam-se à pecuária e, em pequena escala ao cultivo da cana-de-açúcar, cebola e arroz.

Para a elaboração do Estudo Piloto primeiramente foi realizada uma pesquisa para captar a cena cultural (ambiente musical do alunado) "Música e rimas nativas do meio rural na 1ª série do 1º grau" (Moraes, 1976). Nesta pesquisa foi adotada a

técnica de semânticos etnográficos, observação, formulação de perguntas e entrevistas informais. Na sua realização foi utilizado um gravador com fitas cassete e anotações escritas. Para coletar material três (3) encontros, no mínimo, foram realizados em cada um dos seis (6) grupos escolares visitados.

Cada encontro para coleta de material na sala de aula, com os alunos, tinha a duração de 45 minutos a uma hora. Estas visitas constituíam-se ora de momentos cantados, ora de momentos de rēcita de rimas ou ora de respostas às perguntas formuladas. Em todas as diferentes situações de trabalho, foi utilizado o gravador.

As gravações serviram como meio para estimular o ambiente e manter um alto nível de interesse durante as visitas, uma vez que as rimas e canções eram ouvidas pelos próprios alunos, logo após as gravações.

Nas escolas visitadas, a primeira comunicação entre investigadora e informantes foi realizada através de uma apresentação e justificativa pessoal à secretaria das escolas. Imediatamente estas eram postas à disposição para dar início aos trabalhos de pesquisa.

Nas classes investigadas a apresentação, para os diferentes grupos de alunos informantes, foi feita pela própria investigadora. Após esclarecimentos com relação à profissão e objetivos da mesma, era iniciado o diálogo propriamente dito com os diferentes grupos de alunos, através de muitas e variadas perguntas, como por exemplo: Vocês gostam de música? Vocês gostam de cantar? Por que gostam de música? Quando e onde fazem música ou cantam? Quais as músicas que conhecem? Quais os instrumentos preferidos? Ainda nestas visitas realizadas às escolas, também interessava-se saber qual a profissão dos pais e qual o nível de aspiração dos alunos. Assim, sem muita demora, as crianças iniciavam a responder as perguntas, a recitar rimas, a cantar muitas canções de variados gêneros musicais (populares, folclóricas e regionais), como a executarem jogos cantados folclóricos e não folclóricos, falados, com movimentos próprios

dos jogos ou não.

Após este estágio preliminar, foi realizado o Estudo Piloto na Escola Estadual de 1º grau incompleto.

O referido Grupo Escolar é um prédio de material, e atende três (3) turnos por dia:

1º turno: das 8:00 às 11:00 horas;

2º turno: das 11:00 às 14:00 horas; e

3º turno: das 14:00 às 17:00 horas.

Nessa escola, o Estudo Piloto foi realizado, no turno das 8:00 às 11:00 horas, com a 1ª série A, não repetente, constituída de trinta (30) alunos de ambos os sexos entre 6 e 8 anos.

As oito (8) canções folclóricas ou U.M. que constaram do P.A.M. para o G.E.R. foram coletadas na fase de investigação e durante a realização do Estudo Piloto. Durante o mesmo, as crianças realizaram as primeiras posições do manossolfa e foi possível fazer uma sondagem para aplicação do Pré e Pós-teste do P.A.M.

Nesta mesma ocasião foi testada a "Ficha de Acompanhamento do Aluno", que sofreu alterações, oportunizando um acompanhamento mais preciso e específico para avaliação do Pré e Pós-teste em relação aos diversos enfoques musicais da escrita e interpretação do som, do ritmo e de todos os elementos intrínsecos da linguagem musical como pentagrama, clave, signo e travesão de compasso.

Este estudo comprovou a viabilidade dos procedimentos previstos e a consistência e relação dos objetivos a serem alcançados com o P.A.M. duplo. Oportunizou também o conhecimento direto com a realidade escolar do meio rural.

Os resultados já obtidos através de um modelo de ensi-

no musical, experienciado com elementos folclóricos, na 1ª. série do 1º grau, do Instituto de Educação General Flores da Cunha, permitem antever com empatia a validade e fidedignidade da realização de um programa similar com as mesmas características, em uma maior amplitude no meio rural.

4.2. Sujeitos

O experimento envolveu sessenta e três (63) alunos da 1ª. série do 1º grau (não repetentes) do meio rural. Todos os alunos que participaram do empreendimento procediam de nível sócio-econômico baixo, e dentro da faixa etária de sete (7) a oito (8) anos.

Quanto ao corpo docente, quatro (4) professoras participaram da presente pesquisa. A alfabetização do idioma foi realizada por três (3) professoras normalistas, do 2º ciclo, com experiência no magistério de 1º grau ou equivalente e pela pesquisadora como professora especialista responsável na aplicação do P.A.M. duplo.

As quatro (4) professoras pertencem ao nível sócio-econômico médio e estão dentro da faixa etária de trinta (30) a quarenta (40) anos.

O estudo foi aplicado em três diferentes grupos assim constituídos:

- 1º)- Grupo Experimental Rural, com dezenove (19) sujeitos: nove (9) meninos e dez (10) meninas;
- 2º)- Grupo Experimental Urbano, com vinte e um (21) sujeitos: seis (6) meninos e quinze (15) meninas;
- 3º)- Grupo de Controle, com vinte e três (23) sujeitos: treze (13) meninos e dez (10) meninas.

Através da observação direta foi possível constatar a incidência da profissão "chofer de taxi" para os pais e de "lavadeira" para as mães. Isto justifica em parte a aspiração profissional dos alunos que recai na profissão de chofer de taxi para os meninos e de professora para as meninas.

Dando continuidade à análise dos dados coletados, concluiu-se que os sujeitos gostam e usualmente fazem música de uma forma ou de outra, seja através da igreja ou da família. Costumam fazer música, portanto, em encontros sociais ou religiosos. Os instrumentos mais populares citados foram a gaita de fole, seguida pelo violão e o pandeiro.

4.3. Instrumentos

Para análise dos dados e posterior discussão do presente estudo foi aplicado nos três (3) grupos (G.E.R., G.E.U. e G.C.) um Pré e Pós-teste. Dois foram os instrumentos de medida aplicados na presente pesquisa: um Pré e Pós-teste e uma "Ficha de Acompanhamento do Aluno" (Anexos 8 e 9).

O Pré e Pós-teste constituiu-se do seguinte: o primeiro item constou de um ditado musical cantado e executado na flauta-doce pela pesquisadora. Nesta tarefa como nas demais os alunos deveriam traçar o pentagrama, colocar a clave de sol, o signo do compasso correspondente, identificar e grafar os símbolos musicais (sons e ritmos), colocar o sinal de fraseado musical e os travessões de compasso simples durante e duplo, no fim da melodia, respectivamente. Esta tarefa foi executada pelos grupos experimentais em trinta (30) minutos. Cada compasso do ditado musical teve a duração de seis (6) minutos no máximo.

Este ítem, embora pertença à quarta fase⁽¹⁰⁾ da Taxionomia de Objetivos Educacionais de Bloom (1972), foi colocado como primeiro ítem no instrumento de medida por exigir maior concentração dos alunos.

A primeira parte da segunda tarefa do Pré e Pós-teste, foi executada pelos grupos experimentais em menos de quinze(15) minutos (2 a 3 minutos para cada compasso), constou da identificação e escrita da melodia da canção "Eu vi"⁽¹¹⁾, cantada pela investigadora, com a letra, e acompanhada do manossolfa⁽¹²⁾ correspondente.

A segunda parte desta mesma tarefa constituiu-se de uma leitura musical, individual, da mesma canção, acompanhada do manossolfa correspondente. Situam-se neste item a 1a., 2a. e 3a. fases⁽¹³⁾ da Taxionomia do Pensamento de Bloom (1972).

A primeira parte da terceira e última tarefa do Pós-teste (executada em 5 e no máximo de 13 minutos por alguns alunos dos grupos experimentais) constou da criação escrita de uma melodia e posterior leitura musical, acompanhada pelo manossolfa correspondente, com elementos rítmico-musicais de livre escolha do aluno. Neste item estão inseridas a quarta e quinta fases⁽¹⁴⁾ da Taxionomia do Pensamento de Bloom (1972).

¹⁰ Quarta fase: ou seja, análise de relações ou habilidade para compreender as interrelações de idéias de um trecho. Taxionomia de Objetivos Educacionais de J.S.Bloom (1972, p.123/36).

¹¹ Canção criada pela Professora Lygia Tatsch de Mesquisa Roth - mann para as crianças do Curso de Iniciação Musical do Instituto de Artes da UFRGS - 1970.

¹² Manossolfa: movimento realizado com as mãos para determinar os sons musicais da escala.

¹³ Primeira fase: conhecimento de terminologia. Adquire compreensão do vocabulário necessário a uma reflexão extensiva. Segunda fase: compreensão. Capacidade de ler partituras musicais. Terceira fase: aplicação. Situações comuns, mas com uma apresentação diferente da usual.

¹⁴ Quarta fase: análise de relações. Capacidade para distinguir relações de causa e efeito de outras relações seqüenciais. Quinta fase: síntese. Produção de uma comunicação singular; habilidade em escrever, utilizando uma excelente organização e formulação de idéias.

A aplicação do Pré e Pós-teste foi dividida em duas (2) sessões para propiciar a melhor performance do aluno. Bentley (1967). Assim, a primeira parte, com relação à escrita musical, foi realizada pela manhã, durante uma (1) hora (das 9:00 às 10:00), e a segunda parte, referente à leitura ou interpretação musical, realizada, individualmente, à tarde, com início às 13:30 horas. O tempo de duração para realização da leitura musical individual variava de acordo com a capacidade, habilidade, ou melhor, com o ritmo individual de aprendizagem do aluno. Alguns realizaram a tarefa em menos de cinco (5) minutos e outros chegaram a necessitar de dez (10) a quinze (15) minutos.

Para a realização da prova escrita foram distribuídos aos sujeitos folhas em branco, tamanho de papel ofício, uma para cada item do teste. Cada sujeito recebeu o material apropriado (canetas coloridas), no início do experimento, para ser utilizado na escrita da simbologia musical tanto no Pré e Pós-teste como durante o desenvolvimento do P.A.M. duplo.

Na parte individual do teste, tanto no Pré como no Pós (leitura musical), a criança era recebida pela investigadora e logo após iniciava-se o teste propriamente dito.

A seguir, a criança reconhecia sua partitura⁽¹⁵⁾ musical, que fora trabalhada por ela própria na parte da manhã, no teste, e identificava-se (nome, idade) na fita a ser gravada.

Para dar a afinação⁽¹⁶⁾ aos alunos a professora executava duas vezes na flauta doce a escala diatônica de Dó Maior e solicitava que o sujeito-aluno acompanhasse os sons emitidos, solfeando e realizando o manossolfa correspondente.

¹⁵ Partitura: sobreposição de um certo número de linhas, pautas ou pentagramas de modo a poderem-se escrever todas as partes de uma composição que se hão de ler simultaneamente. Borba e Graça (1963, p.351).

¹⁶ Afinação: 1. Ato ou efeito de afinar; 7. Ajuste do tom de uma nota em relação a outra, de modo que o número de vibrações (cf. Lá normal) corresponda às exigências da acústica; 8. P.ext. Este ajuste aplicado à voz ou a instrumentos: a afinação de um coral; a afinação de um quarteto. Ferreira, A.G. et alii. s. d.

A seguir era dado duas oportunidades ao estudante para interpretar, acompanhado do manossolfa, a leitura melódica do segundo item - canção "Eu vi", e do terceiro item, pequena melodia criada por ele no teste realizado durante a manhã, encerrando desta maneira o Pré e Pós-teste do presente experimento.

Para avaliar a fidedignidade e validade do instrumento que mediu a aprendizagem da gramática musical (P.A.M.) nos grupos experimentais G.E.R. e G.E.U. foi construído um "Teste Objetivo de Rendimentos"⁽¹⁷⁾ e aplicado em dois grupos de alunos do Curso de Iniciação Musical do Instituto de Artes da UFRGS.

4.4. Procedimentos

Os procedimentos deste estudo, contidos no P.A.M. duplo, com suas dezesseis (16) Unidades Musicais correspondentes (oito para cada programa), foi desenvolvido durante sessenta (60) minutos dos primeiros quatro (4) dias da semana, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 1976.

Para o G.E.R. foi organizado e aplicado um P.A.M. com canções e rimas folclóricas nacionais coletadas em pesquisas de campo, nas séries do 1º grau, em grupos escolares do meio rural (Viamão). Para o G.E.U. organizou-se e aplicou-se um P.A.M. com canções e rimas folclóricas brasileiras cantadas pelas crianças do centro urbano (Porto Alegre).

Em ambos os grupos experimentais (G.E.R. e G.E.U.) o professor especializado procurou ser sempre um professor catalizador de experiências, um ser autêntico, aberto e disposto a manter um relacionamento sincero e congruente com seus alunos.

¹⁷ Moraes, Z.O. Disciplina Testes e Medidas. Pós-Graduação em Educação. UFRGS. 3º bimestre. 1975.

Também lembrou sempre que este estudo era um trabalho orientado a uma direção e não um ponto fixo a ser alcançado de instrumentação. Sempre que possível levou o aluno a compreender que "o conhecimento foi organizado nele e por ele, e não organizado para ele". Rogers (1972, p.266). Também desejou e procurou incentivar o poder criador do aluno e encaminhar todas as experiências sensoriais para que se tornassem acessíveis à consciência através de uma aceitação compatível, organizada internamente e relacionada com a estrutura do seu próprio "eu" (Vidor, 1974). Sempre acreditou, em todos os momentos do desenvolvimento do programa musical, que a verdadeira educação exerce uma profunda influência transformadora sobre o comportamento e a personalidade do indivíduo, e por essa mesma razão não é passiva, não é um acúmulo de conhecimentos estereis e nem transforma a pessoa em algo estático, estereotipado. Read (1964), Rogers (1972), Justo (1973), Vidor (1974), Ott (1975).

Para apresentação e aplicação de cada Unidade Musical, em seus grupos experimentais correspondentes, foram necessárias oito (8) horas de estudo, ou seja, duas (2) semanas de trabalho, atendendo a seguinte ordem:

1a. Fase. Jogos e brincadeiras musicais, como por exemplo a aprendizagem de uma saudação cantada. Esta saudação constituiu-se de pequenas frases musicais em que a autora cumprimentava seus alunos cantando a melodia⁽¹⁸⁾ com a letra, com o solfejo, com as sílabas rítmicas⁽¹⁹⁾, com as sílabas melódicas, acompanhada do manossolfa correspondente, e estes respondiam dentro da mesma modalidade.

¹⁸ Melodia: sucessão ascendente ou descendente de sons musicais a diferentes intervalos cuja força vital lhe provém, não apenas de uma regular combinação de valores, mas muito especialmente da acentuação que o ritmo lhe determina. Borba, T. & Graça, 1963.

¹⁹ Sílabas rítmicas. Sílabas melódicas: sílabas de fácil emissão para determinar os ritmos estudados e os oito (8) sons da escala distônica.

Ainda dentro desta fase outras brincadeiras foram realizadas, como a chamada melódica, o éco rítmico e/ou sonoro, a representação de animais, a sapata musical, jogos de completar com elementos rítmico-musicais, jogo da estátua musical, mais os jogos folclóricos cantados e falados propriamente ditos e outros criados pelos próprios alunos.

2a. Fase. Compreensão, aplicação, análise e síntese (níveis 1, 2, 3, 4 e 5 - Bloom, 1972) das Unidades Musicais, ou seja, apresentação da estrutura musical (ver p.11) de cada uma das canções que constituem o P.A.M. duplo.

3a. Fase. Leitura e escrita musical. Nesta fase foi oferecida à criança a oportunidade de criar e interpretar, escrita é oralmente, muitas e variadas frases com os elementos musicais estudados.

Em todas as três (3) fases enunciadas procurou-se oportunizar ao educando liberdade de movimento e de interrelacionamento dentro e fora da sala de aula, através do gesto, da ação, da locomoção individual em pequenos e grandes grupos.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados do corpo teórico e a discussão dos resultados correspondentes representam o cerne de toda investigação educacional. Na presente pesquisa, tendo o folclore como meio para o desenvolvimento de um Programa de Alfabetização Musical duplo, partiu-se da análise dos resultados e da discussão da Hipótese nula H 3.1, através da interpretação das tabelas 1, 2 e 3. A mesma sistemática será obedecida para a Hipótese nula H 3.2 com suas tabelas (4 e 5) e para a Hipótese nula H 3.3 com suas tabelas (6 e 7).

A análise dos resultados foi seguida da discussão correspondente, e apresenta a seguinte ordem: inicialmente, foi realizada a consideração dos resultados do teste da hipótese que examina as diferenças de rendimento do P.A.M. duplo. A seguir, foram estudados, ainda, os resultados dos sujeitos dos Grupos experimentais Rural e Urbano e de Controle, no Pré e no Pós-teste do Programa de Alfabetização do Idioma.

Na análise de todos os dados da pesquisa, tanto do Programa de Alfabetização Musical quanto do Programa de Alfabetização do Idioma, foram examinados os resultados dos sujeitos dos Grupos Experimentais e de Controle nos Pré e Pós-testes, para realizar um estudo comparativo do desempenho dos mesmos.

Para comparação dos três grupos do P.A.M. e do P.A.I., nos Pré e Pós-testes, depois de tabulados os dados, o tratamento estatístico utilizado foi o Teste "T" (teste paramétrico), ao nível de significância de 0,05, que compara as médias de duas amostras independentes com distribuição normal para verificar possíveis diferenças relevantes.

5.1. Hipótese H 3.1

Os alunos do meio rural da 1ª série do 1º grau que desenvolveram concomitantemente um programa duplo de alfabetização do idioma e de Alfabetização Musical, este com canções e rimas coletadas no meio rural (G.E.R.), não apresentaram diferença significativa em relação à aprendizagem do grupo de alunos que desenvolveu um programa, também duplo, de alfabetização do idioma e musical, este porém, com canções e rimas coletadas no centro urbano.

Na tabela 1 a seguir, apresentam-se as condições iniciais e finais do G.E.U. e do G.E.R. por ocasião da aplicação do Pré e Pós-teste do P.A.M. duplo.

No Pré-teste do P.A.M. (Tabela 1) não há diferença estatisticamente significativa entre o G.E.U. e o G.E.R., porque ambos foram considerados analfabetos musicais.

Observando-se a mesma tabela 1 constata-se, através do resultado do "T" (1,16) calculado e do alto valor das médias apresentadas pelo G.E.R. (81,79) e pelo G.E.U. (89,9) no Pós-teste do mesmo programa (P.A.M.), que a Hipótese H 3.1 foi aceita. Considerando-se que ambos os grupos partiram de um mesmo nível, analfabetos musicais, tanto um quanto o outro, verifica-se que ambos cresceram significativamente durante a aplicação do seu P.A.M. correspondente mas que não houve uma diferença significativa entre os grupos em seu crescimento. Assim, observa-se que o P.A.M. duplo, desenvolvido com canções e rimas folclóricas nacionais coletadas no centro urbano, ou com elementos folclóricos coletados no próprio ambiente do aluno, tornou-se um veículo válido para o ensino-aprendizagem da simbologia da alfabetização musical.

TABELA 1

RESULTADO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERIMENTAIS
RURAL E URBANO NO PRÉ E PÓS-TESTE DO P.A.M.

TESTE	GRUPO	Nº/AL.	MÉDIA	T
PRÉ	G.E.R.	19	0	1,16
PÓS			81,79	
PRÉ	G.E.U.	21	0	
PÓS			89,90	

Nível de significância 0,05

Na tabela 2 estão inseridos todos os dados dos sujeitos dos Grupos Experimentais Rural e Urbano no Pós-teste do P.A.M. duplo. Esta tabela apresenta uma visão global dos valores atingidos pelo G.E.R. e G.E.U. nas diversas etapas do P.A.M. duplo, o que vem confirmar a validade deste processo. Na mesma tabela (Tabela 2) constam as três (3) etapas do Pós-teste do P.A.M. A primeira, constituída do ditado musical, é considerada musicalmente importante, neste estudo, porque para sua realização o sujeito-aluno necessita primeiro ouvir, identificar, conhecer a simbologia musical para só mais tarde poder grafar seus elementos. Nesta tarefa estão inseridos, em forma de síntese, os diversos níveis do desenvolvimento do pensamento, como: 1º nível - conhecimento de terminologia, ou seja, compreensão do vocábulo necessário a uma reflexão extensiva (em música, memorização, conhecimento e compreensão dos sons e ritmos estudados); 2º nível - compreensão e translação de uma forma simbólica para outra e vice-versa (compreensão e translação da leitura para escrita ou vice-versa da simbologia musical); 3º nível - aplicação: uso de informações em situação completa (aplicação e criação de pequenos jogos musicais); 4º nível - análise: análise de relações (análise das relações rítmico-sonoras); 5º nível - síntese: produção de uma comunicação singular (produção ou identificação de uma frase musical). Bloom (1972, p.57, 59, 105, 124, 142).

A soma total de acertos da etapa 1 (Tabela 2) do Pós-teste, foi de 27 pontos. Através do valor do "T" (1,88) e das médias do G.E.R. (23,67) e do G.E.U. (19,47) pode-se verificar como ambos cresceram paralelamente em seus respectivos P.A.M.

O G.E.R. (Tabela 2) foi o que apresentou maior número de acertos, isto é, nove (9) ditados musicais perfeitos, enquanto o G.E.U. apresentou somente quatro (4) ditados musicais perfeitamente corretos. Estas proporções: 88% para o G.E.R. e 72% para o G.E.U. parece vir reafirmar a validade do trabalho desenvolvido para a habilidade de ditado musical uma vez que foi o primeiro (G.E.R.) que realizou o P.A.M. com elementos autóctones.

Parece ser importante, ainda, salientar que os dois Grupos Experimentais (G.E.R. e G.E.U.) apresentaram treze (13) ditados perfeitos com relação ao som e ao ritmo⁽²⁰⁾. Pode-se então, concluir que uma das causas de não haver um maior número de ditados musicais corretos em ambos os Grupos Experimentais, durante a realização do ditado, não foi um problema de percepção rítmico-melódica, ou seja, memória afetiva ou fisiológica musical, mas de memória nominal e visual⁽²¹⁾ (por exemplo, má colocação e omissão dos travessões de compasso simples durante e duplo no fim do ditado musical). Willems (1969), Barbacci (1965). Talvez a repetição de novos ditados musicais melhorasse sua performance.

²⁰ Som e ritmo: escrita correta, no pentagrama, das notas e dos ritmos correspondentes do ditado musical.

²¹ Memória nominal ou cerebral, em música, relaciona-se com os nomes das notas e visual, com a leitura e escrita da música. Barbacci (1965), Willems (1969).

A seguir será apresentada a análise dos dados da segunda etapa do P.A.M. (Tabela 2) que constou da escrita e da interpretação musical (solfejo)⁽²²⁾ com os elementos da Ia. Unidade Musical (canção "Eu vi").

Na primeira parte (escrita da Ia. U.M.) da segunda etapa da mesma tabela a diferença estatística é insignificante em relação às médias por tarefa. As altas porcentagens de 82% (G.E.R.) e 89% (G.E.U.) vêm confirmar que houve rendimento satisfatório em ambos os grupos, sempre considerando que estes eram alfabetos musicais no início do P.A.M. O mesmo raciocínio repete-se para explicar a tarefa da interpretação musical desta etapa (2a. parte da etapa 2, Tabela 2) que também apresenta altas porcentagens: G.E.R. = 93%. Por outro lado, embora o valor do "T", nestas tarefas (escrita 0,87 e interpretação musical 1,17) da segunda etapa, seja insignificante, não retrata com fidedignidade o aproveitamento do G.E.R. em relação ao G.E.U. se forem consideradas as variáveis intervenientes sofridas por aquele (ver página 40 e 41).

Vinte e dois (22) pontos é a soma total de acertos nesta segunda parte do P.A.M. (escrita com elementos da Ia. Unidade Musical). Treze (13) alunos do G.E.U. realizaram corretamente esta tarefa, para dez (10) alunos do G.E.R. Observou-se nesta etapa (2a.) uma maior incidência de acertos na grafia do ritmo do que na do som, em ambos os grupos. Confirma-se, neste estudo, mais uma vez, o que vários autores ratificam ao dizerem que o aspecto rítmico quando estudado na área educacional musical, com frequência parece mais fácil de ser identificado que o aspecto tonal. Andrade (1944), Van Der Perre (1956), Bentley (1967), Kiefer (1969), e outros. Ainda com relação a esta mesma etapa constatou-se que alguns alunos tanto do G.E.R. como do G.E.U. também não colocaram o travessão duplo no fim da melodia trabalhada, mas o número de erros com relação a esta evidência é menor nesta tarefa (escrita da I.a U.M.) do que na anterior

²²Solfejo: "ação de solfejar. Estudo dos princípios elementares de música ou ler a música vocalizando-a ou aplicando o nome de solfa, dando ainda a cada nota seu valor e acentuações expressas no compasso e no ritmo". Borba & Graça (1963, p.564).

RESULTADO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERIMENTAIS RURAL E URBANO NO PÓS-TESTE DO P.A.M. DUPLO

ETAPA	TAREFA	GRUPO	Nº/AL.	Nº TOTAL DE ACERTOS POR TAREFA	MÉDIA POR TAREFA	T	PORCENTAGENS DE ACERTOS POR TAREFA PERFEITA	Nº DE ALUNOS COM TAREFA CORRETA
1.	DITADO MUSICAL	G.E.R.	19	27	23,67	1,88	88%	9
		G.E.U.	21		19,47		72%	4
2.	Ia. UNIDADE MUSICAL ESCRITA SOM E RÍTMO	G.E.R.	19	22	18,11	0,87	82%	10
		G.E.U.	21		19,67		89%	13
	Ia. UNIDADE MUSICAL INTERPRETAÇÃO SOM E RÍTMO	G.E.R.	19	16	13,68	1,17	86%	12
		G.E.U.	21		14,90		93%	15
3.	MELODIA CRIADA ESCRITA	G.E.R.	19	27	22,00	0,70	81%	4
		G.E.U.	21		23,10		86%	4
	MELODIA CRIADA INTERPRETAÇÃO	G.E.R.	19	20	8,53	0,78	43%	0
		G.E.U.	21		9,86		46%	0

TOTAL DE PONTOS NO PÓS-TESTE DO P.A.M. = 112

(2 grupos - 40 alunos - 3 tarefas)

(ditado musical).

Os valores da Tabela 2 demonstram que os dois grupos cresceram bem nos seus respectivos programas. Este fato torna-se positivo nesta investigação, porque os resultados obtidos com o P.A.M. confirmam a validade da utilização do folclore na educação de base, seja ela urbana ou rural. Demonstra também terem ambos os grupos adquirido, através desta tarefa, condições para melhor assimilar e aprimorar os conhecimentos musicais estudados. Esta afirmação pode ser constatada ao verificar-se na Tabela 2 (2a. parte da 2a. etapa) que mais da metade dos alunos do G.E.R, e do G.E.U. realizaram a interpretação correta da melodia com os elementos da Ia. U.M.

A terceira e última etapa do P.A.M. (Tabela 2) constituiu-se da criação e interpretação cantada de uma melodia, com elementos rítmico-melódicos, de livre escolha do aluno.

Conforme pode observar-se nesta etapa (3a. etapa, 1a. e 2a. parte, Tabela 2) ambos os grupos experimentais apresentaram uma diferença estatisticamente insignificante no valor do "T" (escrita: 0,70 - interpretação musical: 0,78) das médias e das porcentagens por tarefa. Interpretando os dados, considera-se que os dois grupos continuaram crescendo paralelamente em rendimento de aprendizagem no Pós-teste do P.A.M. Nesta etapa, quatro (4) alunos, tanto do G.E.U. como do G.E.R. criaram melodias corretas, alcançando o escore máximo de vinte e sete (27) pontos. As falhas constatadas na presente tarefa (3a. etapa, Tabela 2) identificam-se como de simples problemas de memória cerebral⁽²³⁾, e não de memória fisiológica ou afetiva⁽²⁴⁾ com as quais o ritmo, o movimento e os intervalos melódicos e suas relações sonoras estão intimamente interligados. Willems (1965), Barbacci (1965), Bentley (1967).

²³ Memória cerebral ou nominal: recordar os nomes das notas ou graus de uma escala.

²⁴ Memória fisiológica ou afetiva: memória do ritmo, do movimento e dos intervalos musicais.

Tal fato não chega realmente a preocupar porque qualquer pessoa, adulto ou criança, está sujeita a ter lapsos de memória cerebral ou nominal, como por exemplo, esquecer de colocar o travessão duplo no fim da melodia, ou não fazer a clave de sol no início do pentagrama musical.

A criação e interpretação cantada de uma melodia, com elementos rítmico-melódicos de livre escolha do aluno, constituiu-se na primeira parte da terceira etapa do P.A.M. Nesta tarefa do Pós-teste as diferenças das médias também não foram significativas. Os resultados desta primeira parte da terceira etapa (Tabela 2) vêm constatar que os alunos de ambos os grupos experimentais (Rural e Urbano) desenvolveram a assimilação e aplicação da gramática musical ao longo da apresentação do P.A.M. duplo.

A interpretação solfejada correta da melodia criada pelos alunos soma vinte (20) pontos. Nesta etapa (segunda parte da 3a. etapa) do P.A.M. nenhum aluno, tanto do G.E.R. quanto do G.E.U., conseguiu ler corretamente sua própria melodia. Apenas um (1) aluno, em cada Grupo Experimental, conseguiu o máximo de dezenove (19) pontos certos nesta tarefa. Houve, portanto, uma grande incidência de erros, o que não chega a surpreender uma vez que toda atividade musical, para ser executada, necessita desenvolver um "conjunto muito complexo de faculdades humanas, desde as mais materiais às mais espirituais". Willems (1969, p. 111). Conclui-se, então, que para ser um bom musicista não basta possuir um físico perfeito. A prática musical exige um aprimoramento educacional constante, através não só da aquisição dos elementos constitutivos da música como o som, o ritmo, o ouvido musical, associado com o estudo da técnica vocal e também coordenado com uma efetiva organização de estruturas, formulação e transmissão de idéias, sentimentos e experiências pessoais. Bloch (1963), Willems (1969), Bruner (1969), Gagné (1971), Bloom (1972), Aronoff (1974), Frega (1975). Em suma, que o indivíduo seja levado a aprimorar toda sua potencialidade nas três (3) áreas fundamentais: "física, sócio-emocional e intelectual, e a conhecer os níveis de desenvolvimento em cada uma delas". Bo

vone (apud Ciep, 1976, p.40). Conclui-se, então, que a voz falada ou cantada é uma atividade que engloba a expressão da personalidade como um todo. Ingram (1959), Bloch (1963), Elliot (1966), e Fridman (1976). Justifica-se, assim, a dificuldade apresentada pelos sujeitos do G.E.R. e do G.E.U. na interpretação musical da melodia criada, no fato de estarem os mesmos ainda em processo inicial do desenvolvimento global da personalidade.

Na Tabela 3 foram estudados os resultados das médias dos Grupos Experimentais Rural e Urbano no Pré e Pós-teste do P.A.I.

No Pós-teste do mesmo programa (P.A.I.), Tabela 3, o valor do "T" (0,49) também foi insignificante. Isto sugere a validade da utilização tanto do folclore nacional como da folc-música nativa na área da educação. É importante sua contribuição para o aprimoramento não só do ouvido musical como parece auxiliar, também, o desenvolvimento de elementos básicos essenciais do ensino-aprendizagem em geral (1º e 2º graus urbano e rural) como a formação de uma vontade consciente e reflexiva, expressa em maior capacidade para pensar, comparar e decidir. Gonzalez (1963), Schoch (1964), Aronoff (1974). "A música possui o poder de estimular qualquer forma de atividade". Howard (1961, p.124).

TABELA 3

RESULTADO DOS SUJEITOS NOS GRUPOS EXPERIMENTAIS
RURAL E URBANO NO PRÉ E PÓS-TESTE DO P.A.I.

	GRUPO	Nº/AL.	MÉDIA	
PRÉ	G.E.R.	19	6,21	T = 1,59
PRÉ	G.E.U.	21	10,29	
PÓS	G.E.R.	19	43,89	T = 0,49
PÓS	G.E.U.	21	47,95	

* Nível de significância de 0,05

A seguir foi estudada a Hipótese H 3.2 e o resultado das médias das Tabelas 4 e 5.

5.2. A Hipótese H 3.2

Os alunos do meio rural da 1ª série do 1º grau que desenvolveram um P.A.M. com folclore musical do próprio meio (G.E.R.) não apresentaram diferenças significativas na aprendizagem em relação ao grupo (G.C.) que não desenvolveu um P.A.M. paralelo à aprendizagem do idioma.

Observando-se a Tabela 4 as médias dos dois grupos (G.E.R. e G.C.) não apresentam diferenças no Pré-teste do P.A.M. porque ambos não possuíam nenhum conhecimento da arte musical. No Pós-teste do P.A.M. (Tabela 4) o G.E.R. apresentou uma média muito alta e o valor do "T" calculado estatisticamente muito significativo. Isto comprova a eficácia do seu P.A.M., organizado com canções e rimas folclóricas do seu próprio meio, ou seja, com canções e jogos infantis que lhes eram familiares desde muito tempo. Reafirma também o pensamento de especialistas musicais de vários países que consideram cada vez mais relevante a importância que é atribuída à música no programa de educação geral como uma disciplina de caráter "formativo" e não somente informativo.

Enfatiza e concorda ainda com as idéias da educação atual que tende a considerar todos os seres humanos, desde a sua infância, musicalmente aptos e dignos de aprender esta disciplina. Diferente de épocas anteriores quando essa oportunidade era oferecida somente aos bem dotados musicais. Kraus (1964).

TABELA 4

RESULTADO DOS SUJEITOS DO GRUPO EXPERIMENTAL
RURAL E DO GRUPO DE CONTROLE DO PRÉ
E PÓS-TESTE DO P.A.M.

	GRUPOS	Nº/AL.	MÉDIA	
PRÉ	G.E.R.	19	0	
PRÉ	G.C.	23	0	
PÓS	G.E.R.	19	81,79	
PÓS	G.C.	23	0	T = 14,03

* Nível de significância de 0,05

Na Tabela 5 foram apresentados os resultados das médias do Grupo Experimental Rural e do Grupo de Controle no Pré e Pós-Teste do P.A.I.

No Pré-teste (Tabela 5) do P.A.I. ficou evidenciado, a través de suas respectivas médias, que o G.E.R. apresentou um desnível de aprendizagem com relação ao G.C. no Pré-teste do mesmo programa, embora os componentes dos três (3) grupos tivessem características semelhantes como: idade (7 a 8 anos); escolaridade (estarem todos cursando pela primeira vez a 1ª série do 1º grau); método (através da mesma cartilha); tempo (realização do estudo de alfabetização no idioma durante o mesmo período de tempo, março a julho de 1976).

Conforme se pode observar, os três (3) grupos (G.E.R., G.E.U. e G.C.) do presente estudo, embora apresentassem algumas características comuns, diferiam em relação ao nível intelectual no início da aplicação da pesquisa (agosto de 1976).

No Pós-teste (Tabela 5) do P.A.I. o G.E.R. (43,89) apresentou uma média estatisticamente muito próxima da média do G.C. (49,22).

Conforme os dados evidenciados na Tabela 5, pode-se

considerar que a primeira parte da Hipótese H 3.2, em termos de aprendizagem ou de conhecimento musical, foi rejeitada, pois houve diferença estatisticamente significativa entre as médias do G.E.R. do Pré-teste para o Pós-teste do mesmo programa (P.A.M. - Tabela 5). Conseqüentemente, o valor do "T" (2,66) calculado na Tabela 5, foi muito expressivo, demonstrando que "houve" uma diferença significativa a favor do G.C. entre os resultados do Pré-teste de ambos os grupos. No Pós-teste, entretanto, este grupo (G.C.) foi superado pelo G.E.R.

Isto comprova que o G.E.R. estava aquêm do G.C. com relação ao conteúdo específico contido nos itens do Pré-teste do P.A.I.

TABELA 5

RESULTADO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERIMENTAIS RURAL E DE CONTROLE NO PRÉ E PÓS-TESTE DO P.A.I.

	GRUPO	Nº/AL	MÉDIA	
PRÉ	G.E.R.	19	6,21	
PRÉ	G.C.	23	15,48	* T = 2,66
PÓS	G.E.R.	19	43,89	
PÓS	G.C.	23	49,22	T = 0,58

* Nível de significância de 0,05

Na mesma tabela (Tabela 5) fica evidenciada a afirmativa apresentada através do valor do "T" (0,58) calculado estatisticamente, Este mesmo valor demonstra que a diferença entre as médias dos dois grupos no Pós-teste do P.A.I. foi insignificante. Outro fator a ser considerado pró crescimento do G.E.R. Bloom (1972, níveis 1, 2, 3, 4 e 5), é que este grupo desenvolveu o P.A.I. em duas (2) horas diárias para três (3) do G.C. (G.E.R. - uma (1) hora de aprendizagem diária).

Parece, então, que um P.A.M. desenvolvido paralelamente com um P.A.I. apresenta efeitos positivos na aprendizagem. Isto levanta a hipótese de que se o G.E.R. tivesse desenvolvido seu P.A.I. sem um P.A.M. paralelo talvez não houvesse tido a oportunidade de alcançar a média que alcançou no Pós-teste do mesmo programa.

Completando a acertiva do crescimento do G.E.R., há mais duas sub-hipóteses. Primeiro, poderia o mesmo grupo (G.E.R.) ter no mínimo mantido a mesma diferença inferior em relação à média do G.C. no Pré-teste do P.A.I., o que não aconteceu. E em última sub-hipótese, poderia ainda ter aumentado, com desvantagem para o G.E.R., a diferença entre as médias dos dois grupos no Pós-teste do P.A.I., o que também não aconteceu.

Crê-se, então, que certamente o G.E.R. teria apresentado uma média superior à evidenciada neste estudo não fosse a presença de algumas variáveis intervenientes que diretamente influenciaram o P.A.I. e indiretamente o P.A.M. do G.E.R.

VARIÁVEIS INTERVENIENTES

CONSEQUÊNCIAS

- | | |
|---|---|
| <p>a) Substituição do professor por motivo:</p> <p>a.1. da apresentação da Feira de Ciências (3 dias)</p> <p>a.2. da realização do Curso de Religião (15 dias) para Professores;</p> <p>a.3. de doença.</p> | <p>a) Necessidade de toda uma nova adaptação⁽²⁵⁾ do professor substituto ao grupo. O grupo a ele e ele ao processo, retardando o desenvolvimento dos sujeitos-alunos de ambos os programas (P.A.M. e P.A.I. do G.E.R.)</p> |
|---|---|

²⁵ Adaptação essa que indiretamente prejudicou o P.A.M. pela ausência da professora substituta durante a aplicação do mesmo e com relação aos conteúdos programáticos do P.A.I. os mesmos foram desenvolvidos em apenas duas (2) horas e não em quatro (4) como é o horário comum de estudos da grande maioria das escolas do centro urbano e ao qual a professora nova estava habituada a trabalhar até então.

VARIÁVEIS INTERVENIENTES

CONSEQUÊNCIAS

- | | |
|--|---|
| b) Faltas e atrasos tanto da professora regente de classe quanto da substituta. | b) Provocou desinteresse e apatia nos alunos do grupo e indiretamente influenciou negativamente o ensino-aprendizagem do P.A.M. |
| c) Deslocamento dos alunos para outra sala de aula, junto com outro grupo de estudantes. | c) Idem ao b. |
| d) Surto de doenças próprias da época e da idade ⁽²⁶⁾ | d) Ausência e desinteresse do alunado ⁽²⁷⁾ , o que terminou atingindo também o P.A.M. |
| e) Falta de engajamento e empatia da professora substituta no sistema. | e) Prejuízo para o G.E.R. no êxito do fechamento do seu P.A.I. |
| f) Alunos que haviam realizado todos os trabalhos e testes do P.A.M. não compareceram para realizar o Pós-teste do P.A.I. por falta de aviso mais preciso (Ex.: por escrito, com data e horário da realização do mesmo). | f) Afastamento dos alunos do presente estudo. |

Parece, então, que o P.A.M. constituído com canções e rimas folclóricas do próprio meio e desenvolvido sem interrupção ao longo do segundo semestre (1976), durante uma (1) hora, nos quatro (4) primeiros dias da semana, muito contribuiu para desabrochar a inteligência de seus componentes pelo tresdobro intermediário da linguagem musical, pelo conteúdo das permutas,

²⁶ Como resfriado, cachumba, varicela, catapora e meningite.

²⁷ Ex.: Caso de meningite em que o aluno foi obrigado a passar vários dias no hospital (15 dias) e ao voltar, embora apresentasse um aproveitamento bastante significativo antes da doença, não mais se recuperou, passando a adotar uma atitude apática com relação a tudo que o cercava.

pelas regras impostas ao pensamento, respectivamente (signos, valores intelectuais e normas coletivas lógicas ou pré-lógicas) . Piaget (1967).

Então, como pode constatar-se, a partir do valor das médias e do "T" da Tabela 5, ainda que os Grupos Experimentais Rural e de Controle, no Pós-teste do P.A.I., tenham apresentado nas médias diferenças insignificantes, houve, entretanto, uma diferença significativa na aprendizagem da alfabetização do idioma no grupo que desenvolveu um P.A.M. através do folclore regional.

5.3. A Hipótese H 3.3

Os alunos do meio rural, que receberam um P.A.M. com folclore urbano (G.E.U.); não apresentaram diferenças significativas na aprendizagem da leitura e escrita do idioma (P.A.I.) em comparação ao Grupo de Controle (G.C.) que não desenvolveu um P.A.M. paralelo ao seu P.A.I.

Consultando os dados, pode averiguar-se que no Pós-teste do P.A.I. a diferença apresentada foi estatisticamente insignificante entre as médias do G.E.U. e do G.C. (Tabela 7) e nem as médias individuais de cada grupo experimental G.E.R. (43,89) e G.E.U. (47,95) ultrapassaram a média do G.C. (49,22) no Pós-teste do P.A.I. Observando-se a Tabela 6 as médias dos dois grupos (G.E.U. e G.C.) não apresentaram diferenças significativas no Pré-teste do P.A.M. porque ambos os grupos foram considerados analfabetos musicais.

Consultando os dados da Tabela 6 observa-se que houve uma diferença significativa de aprendizagem no P.A.M. em favor do G.E.U. Isto pode ser constatado ao se averiguar aqui a alta média e o valor do "T" (27,92), apresentados por este grupo. Comparando os dois grupos experimentais, levanta-se algumas idéias com relação ao folclore nacional. Crê-se que um dos fatores que

muito contribuiu para tal foi o fato de o P.A.M. do G.E.U. ter sido desenvolvido com elementos folclóricos musicais do Brasil. É Kodaly (apud Richards, 1977) quem diz que assim como cada país tem seu idioma falado, também possui seu idioma cantado. Esse idioma cantado é o folclore, uma linguagem expressiva, feita de sentimentos, desejos e realizações de cada povo.

Assim, parece que a aprendizagem, que desabrocha através de valores particulares próprios, íntimos, e que provém de um mundo vivo e cotidiano (canções e rimas de âmbito nacional), torna-se espontânea e natural. Sciacca (1965). Acredita-se ser este o motivo principal de ter o referido programa despertado, também, interesse e entusiasmo nos componentes do G.E.U.

TABELA 6

RESULTADO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERIMENTAIS RURAL E DE CONTROLE DO PRÉ E PÓS-TESTE DO P.A.M.

	GRUPO	Nº/AL.	MÉDIA
PRÉ	G.E.U.	21	0
PRÉ	G.C.	23	0
			T = 27,92
PÓS	G.E.U.	21	89,9
PÓS	G.C.	23	0

* Nível de significância de 0,05

A seguir, na tabela 7. são apresentados os dados do G.E.U. e do G.C. no Pré e Pós-teste do P.A.I. Como pode ser observado na citada tabela, o resultado do "T" (1,51) não foi significativo. No Pós-teste do mesmo programa o valor de "T" (0,16) também foi insignificante. Evidenciou este fato, entretanto, o desaparecimento da diferença entre as médias destes dois grupos.

Parece que o crescimento do G.E.U. se deve ao fato de ter sido o seu P.A.M. organizado com canções e rimas folclóricas nacionais, o que vem confirmar o pensamento de estudiosos

do assunto quando dizem ser também o folclore de cada país uma força viva que existe e atua, despertando assim um forte interesse e entusiasmo no grupo. Lima (s.d.), Orff (apud Yepes, 1966) Almeida (1974), Meirelles (apud Almeida, 1974), Kodaly (apud Richards, 1977).

Acredita-se que o interesse demonstrado no início e durante o P.A.M. estendeu-se até o P.A.I., principalmente pela necessidade de os alunos obterem resposta às suas próprias indagações, independentemente da atividade desenvolvida.

TABELA 7

RESULTADO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERIMENTAIS URBANO E DE CONTROLE NO PRÉ E PÓS-TESTE DO P.A.I.

	GRUPOS	Nº/AL.	MÉDIA	
PRÉ	G.E.U.	21	10,29	
PRÉ	G.C.	23	15,48	T = 1,51
PÓS	G.E.U.	21	47,95	
PÓS	G.C.	23	49,22	T = 0,16

* Nível de significância de 0,05

Pensa-se, então, que é compreensível a atitude apresentada pelo G.E.U. no Pós-teste do P.A.I. Era de se esperar que dois grupos, que desenvolveram diferentes P.A.Ms. divergissem no ritmo de trabalho durante o desenvolvimento do P.A.I.

Outro fato que vem reforçar esta diferença do ritmo de aprendizagem dos dois grupos é que o P.A.M. do G.E.R. foi desenvolvido com material que fazia parte do contexto local (folclore coletado no meio rural), enquanto o G.E.U. trabalhou com um contexto mais amplo (o folclore nacional), que parece não atingir tão imediatamente o aluno como aquele, sem, no entanto, perder seu caráter de língua materna musical. Kodaly (apud Forrai, 1966).

A título de ilustração para o que foi afirmado anteriormente, vale tecer as seguintes considerações:

As canções trabalhadas pelo G.E.U., apesar de não serem todas conhecidas pelos seus componentes, não lhes são totalmente estranhas, porque apresentam em sua estrutura ritmo, melodia, vocabulário, movimentos⁽²⁸⁾ que pensa-se serem essencialmente brasileiros, mas não folclóricos locais, como no caso do P.A.M. do G.E.R. Assim, o G.E.U. precisou primeiro aprender cada canção⁽²⁹⁾, cada parlenda⁽³⁰⁾, para paulatinamente, ter as células rítmico-melódicas do seu P.A.M. avivadas. Como já se tem citado, o folclore é o idioma musical de cada país. O G.E.U. utilizou este material no seu P.A.M. O G.E.R., entretanto, também trabalhou com folclore, porém com a nuance de ser folclore do seu próprio meio. Como consequência óbvia, o G.E.U. necessitou mais tempo para assimilar seu programa porque o material utilizado precisou primeiro ser incorporado para só mais tarde alcançar real assimilação da gramática musical correspondente. Essa assimilação foi realizada através dos jogos das unidades de estudo, da leitura e análise e da criação, pelos próprios a-

²⁸ Movimentos esses próprios dos jogos falados e cantados, como por exemplo os da canção infantil "Pai Francisco Entrou na Roda" e os do jogo falado "São João das Calças Brancas".

²⁹ Por exemplo, a canção folclórica "Na Bahia Tem" (melodia de linguagem nacional - folclore do norte) que contém em sua estrutura rítmico-melódica elementos característicos brasileiros, porém com melodia e letra desconhecida das crianças do meio rural (G.E.R.). Assim, enquanto os sujeitos-alunos do G.E.U. ainda estavam fascinados pela letra, música e rítmica (síncope característica da música brasileira). O G.E.R. como já havia brincado, divertindo-se com sua canção folclórica coletada no meio rural, nos jogos e folguedos do seu dia a dia, pôde, no mesmo período de tempo, identificar, criar movimentos, desenvolver brincadeiras e iniciar a leitura e análise propriamente dita da mesma, ou seja, percorrer uma etapa a mais no desenvolvimento do seu P.A.M. (G.E.R.), em relação ao P.A.M. do G.E.U.

³⁰ Parlenda: são quadrinhas faladas ou cantadas com a finalidade de divertir, ajudar a memorizar ou escolher quem fará tal ou qual brincadeira. Ex.: "Amanhã é domingo/pé de cachimbo"; "Um, dois, feijão com arroz". Ferreira, A.B.H., s.d.

lunos, de pequenas melodias com os elementos das células rítmico-melódicas do seu programa musical correspondente.

6. CONCLUSÕES

Em atendimento aos objetivos propostos, à forma de organização do presente estudo e com base nas constatações a que se chegou, através da análise dos dados, podem ser formuladas as seguintes conclusões:

1) Foi constatado que um programa de alfabetização musical constituído de canções e rimas coletadas no meio rural (folclore regional) tanto como um P.A.M. com canções e rimas coletadas no meio urbano (folclore nacional) pode ser eficaz como processo de ensino.

2) Na presente investigação, ficou evidenciado que os sujeitos-alunos de ambos os grupos experimentais (G.E.U. e G.E.R.): a) parecem ser mais sensíveis à identificação e à escrita do ritmo do que a do som; b) demonstraram maior dificuldade para interpretar a leitura melódica do que a rítmica; c) demonstraram também maior dificuldade para solfejar do que para escrever a melodia criada.

3) Não houve diferença significativa entre os resultados do P.A.M. desenvolvido com canções coletadas no meio rural (G.E.R.) e no meio urbano no Pós-teste correspondente. Levando em consideração as variáveis intervenientes presentes no G.E.R., parece possível sugerir que este grupo (G.E.R.) teria condições de ultrapassar o G.E.U. em ambos os programas (P.A.M. e P.A.I.).

4) Houve um ganho significativo na alfabetização do idioma no grupo G.E.R. quando comparado com o grupo de controle (G.C.) onde, o valor do "T" entre os dois grupos diminuiu de 2,66 (significante no nível 0,05) favorecendo o grupo de contro

le para 0,58 no Pós-teste. Isto sugere que um programa de música pode ser um elemento importante na alfabetização do idioma.

5) Houve um ganho quase significativo na alfabetização do idioma no grupo experimental G.E.U. quando comparado com o grupo de controle (G.C.) ainda que o valor do "T" entre os dois grupos tenha diminuído no Pré-teste do P.A.I. de 1,51 (no nível de significância de 0,05) para 0,16 no Pós-teste, favorecendo o G.C. Isto, também, sugere que um programa de música pode ser um elemento relevante na alfabetização do idioma.

7. IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A prática musical, no âmbito educacional, seja ela rural ou urbana, torna-se uma experiência relevante porque utiliza os níveis de pensamento e através deles a criança passa a tomar conhecimento de relações e continuidades antes não percebidos. Assim, quando pensa-se no alto índice de analfabetismo apresentado no país, e em especial na zona rural, tem-se uma idéia da urgente e intransferível necessidade de que algumas providências sejam tomadas para enriquecer o ensino-aprendizagem nas escolas do meio rural.

Considerando que a criança, tanto do meio urbano como rural, está sempre aberta à aprendizagem de qualquer espécie e que já não se admite mais a inconsciência e o analfabetismo do indivíduo em relação a qualquer campo da atividade, torna-se também hora de acrescentar, dentro do currículo escolar, programas de alfabetização musical paralelo à alfabetização do idioma, obrigatório ou não, uma vez que o primeiro poderá auxiliar ou propiciar maior interrelação do desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Antigamente, a experiência musical era considerada arte dos bem dotados, gozo dos aficionados, ciência dos iniciados. Ao redor do século XX há uma tendência para modificar essa mentalidade, visto não mais se conceber que existam áreas do conhecimento inexploradas. A música passa, então, a ser considerada "elemento vital da existência quotidiana" (Phalen, 1960, p.7) porque começa a ser desenvolvida sob um aspecto mais formativo do que informativo, uma vez que o primeiro contribui para o aprimoramento da atenção, da memória, da capacidade discriminativa, da educação, da sensibilidade, da expressão e criação. Pers

pectives in Music Education (1966), Veltri (1969).

Se com a educação formal, representada neste estudo pela escola de 1º grau e mais precisamente pelos sujeitos-alunos dos grupos experimentais (G.E.R., G.E.U.) e de controle (G.C.), iniciasse concomitantemente a aplicação deste experimento (P.A.M. duplo) e a alfabetização do idioma (P.A.I.), no princípio do ano letivo, talvez pudessem ser evitadas as altas taxas de evasão e repetência que são apresentadas no meio rural. Mesmo porque atualmente o objetivo do ensino da música nas escolas não é mais fazer de cada aluno um virtuose, um artista ou um músico, mas sim oportunizar que ele venha a conhecer, a compreender e amar "a mais sutil, imaterial e fugaz de todas as artes, produto do espírito humano, que tende a enobrecer, a poetizar, a idealizar e burilar os materiais que lhe oferece a natureza" Albert Lavignac (apud Veltri, 1969, p.12). Para que isso possa acontecer, pretende-se que a música seja não somente ouvida mas praticada, "experienciada" por todas as crianças, independente do meio aonde vivam. Teixeira (apud Dewey, 1965).

Para iniciar um estudo desse tipo nada melhor do que a música do povo, a folc-música (folk = povo; lore = saber; ou saber do povo). Esta música anônima é uma expressão autêntica do sentir e do saber do povo e em consequência integralmente espontânea e fiel, bem ao encontro dos interesses da criança e, deste modo, muito bem aceita por elas. Phalen (1960), Sciacca (1965).

Evidencia-se neste estudo que o folclore nacional quando utilizado como veículo pedagógico possui valor, mas o folclore nativo (coletado no meio onde vive a criança, meio rural), utilizado com o mesmo fim, parece sensibilizar mais rápido e mais profundamente o sujeito-aluno porque seu P.A.M. foi desenvolvido com elementos do próprio meio, ou seja, com canções e rimas que lhe eram familiares há muito tempo. Também porque através do canto das canções folclóricas encontram-se movimentos e expressões naturais da vida, que a criança não tem dificuldade de executar.

A repetição desses movimentos naturais parece contri -

buir para a educação do sistema nervoso e muscular, ora como uma ação influente vivificadora, ora apaziguadora, de acordo com a realidade e necessidade do momento. Pode ser que os movimentos naturais contidos nas canções folclóricas mantenham uma função ordenadora na vida dinâmica da criança. Ainda através dos movimentos naturais da folc-música poderá ser desenvolvida a iniciativa própria na improvisação dos movimentos adaptáveis às canções e a cultivar o sentido de beleza, da expressão e da harmonia do gesto (sentido esse inato na maioria das crianças).

Quanto à emissão da melodia das canções folclóricas, constitui esta uma preparação para o estudo auditivo dos intervalos musicais. Este trabalho torna-se sumamente importante por que sedimenta as bases fundamentais de uma prática tanto melódica como harmônica. O estudo da música em sua totalidade (som, ritmo, harmonia, técnica do instrumento) parece possuir uma forte influência sobre a sensibilidade afetiva.

Observa-se que a criança, ao exercitar-se musicalmente, realiza o verdadeiro trabalho cognitivo e afetivo porque desenvolve não só a percepção e a participação como também os sentimentos correspondentes do perceptor participante, como por exemplo, o hábito de pensar com o outro, a ouvir o outro e, consequentemente, a crescer no plano humano em busca do equilíbrio para atingir a estabilidade⁽³¹⁾. Phalem (1960), Willems (1963), Compagnon e Thomet (1966), Piaget (1967), Simões (1960), Serrallach (s.d.), Veltri (1969).

Parece importante também não só que o mesmo professor inicie e finalize o processo da alfabetização no idioma, mas

³¹Jean Piaget, em "Seis Estudos de Psicologia", 1967, p.140, define equilíbrio no campo psicológico com três características. Na primeira o equilíbrio se define por sua estabilidade. Mas observa que a estabilidade não significa imobilidade. O educador suíço lembra que há, em química e em física, equilíbrios móveis que são caracterizados por transformações em sentido contrário, que se compensam de modo estável. "A noção de mobilidade não é, portanto, contraditória com a estabilidade; o equilíbrio pode ser móvel e estável".

que ele permaneça⁽³²⁾ durante a aplicação do P.A.M., porque assim evitará a desagregação da interação entre os dois processos (P.A.M. e P.A.I.) e conseqüentemente promoverá a compreensão e a assimilação de uma cadeia de novos símbolos, de ações coordenadas e de operações grupais. Estes por sua vez possibilitarão o crescimento de mecanismos interindividuais, promovendo desta maneira o surgimento de uma nova interação social. Montessori (s.d.), Lenval (s.d.), Saldanha (1972), Wolff (1974), Sant'Anna (1976).

Para que a educação musical venha a tornar-se efetiva parece não ser suficiente que as crianças aprendam as palavras das canções e adquiram habilidades para cantá-las; a verdadeira educação musical com caráter formativo deve ir além da aprendizagem de uma habilidade técnica (vocal, corporal ou instrumental). Sua prática deve orientar a criança para descobrir o aspecto dualista da educação, ou seja, o desenvolvimento de técnicas eurísticas que favoreçam o crescimento cognoscitivo e afetivo e que, uma vez entendidas, possam elas encontrar seus próprios significados de compreensão e expressão de sentimentos. Howard (1961), Nye and Nye (1964), Sciacca (1965), Montessori (1965), Perspectives in Music Education (1966), Elliott (1966), Simões (1969), Veltri (1969), Bruner (1969), Rogers (1970), Gagné (1971), Sperb (1972), Aronoff (1974), Sant'Anna (1976), Friedman (1976), Roberts (apud Cieps, 1976), Bovone (apud Cieps, 1976) Willems (1976).

Dos relevantes exemplos apresentados pelos estudiosos do assunto e do depoimento que esta investigação apresenta, acredita-se que o aproveitamento de um Programa de Alfabetização Musical, dentro do currículo escolar, seria uma das mais válidas aspirações almejadas se se quiser perseguir a educação integral, ou seja, chegar ao desenvolvimento da linguagem total (linguagem musical, corporal e verbal).

³² A troca de professores na sala de aula provocou alteração no desenrolar do programa (ver variáveis intervenientes, p. 40 e 41).

Não se pode deixar de fazer referência aqui na importância do ensino de técnicas musicais em professores que pretendem se especializar em alfabetização, porque elas parecem propiciar o desenvolvimento de sutilezas que permitem discernir as nuances, semelhanças e interferências existentes entre a linguagem falada e a linguagem cantada.

8. SUGESTÕES

Considerando-se as questões suscitadas a partir dos resultados e levando-se em conta o caráter explorativo deste estudo no que se refere a alfabetização do idioma na 1ª série do 1º grau da área rural, sugere-se:

1º)- Repetir este estudo, ampliando-o longitudinalmente para acompanhar o desenvolvimento dos sujeitos que foram alfabetizados musicalmente e constatar qual a influência de um P.A.M. na aquisição do domínio da lecto-escrita ou aprendizagem em geral.

2º)- Reaplicar esta investigação com uma amostra maior abrangendo todas as escolas do mesmo município ou de vários municípios do Estado.

3º)- Reaplicar esta investigação em grupos experimentais e de controle com níveis de aprendizagem mais aproximados.

4º)- Dividir cada P.A.M. em duas fases, quatro U.M. para cada semestre do ano. Assim, haveria mais tempo para o sujeito-aluno descobrir, jogar, experienciar e criar com os elementos rítmico-melódicos estudados.

5º)- Desenvolver a técnica de execução do instrumento (flauta-doce soprano ou violão) paralela e coordenada com a apresentação da leitura e análise da U.M. do P.A.M. correspondente.

69) - Fazer um levantamento abrangente das canções do meio rural do Rio Grande do Sul para criar um P.A.M. geral para ser testado posteriormente.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ALMEIDA, R. A inteligência do folclore. Rio de Janeiro, Americana, 1974. 368 p.
02. ALVARENGA, O. Música popular brasileira. Porto Alegre, Globo, 1960. 330 p.
03. ANDRADE, M. Pequena história da música. São Paulo, Martins, 1951. 240 p.
04. ARONOFF, F.W. La música y el niño pequeño. Buenos Aires, s. c.p., 1974. 178 p.
05. BARBACCI, R. Educación de la memoria musical. Buenos Aires, Americana, 1965. 130 p.
06. BENTLEY, A. La aptitud musical de los niños. Buenos Aires, Leru, 1967. 127 p.
07. BERMAN, L.M. Novas prioridades para o currículo. Porto Alegre, Globo, 1975. 240 p.
08. BLOCH, P. Problemas da voz e da fala. Rio de Janeiro, Letras e Artes, 1963. 214 p.
09. BLOOM, B.S. et alii. Taxionomia de objetivos educacionais ; l domínio cognitivo. Porto Alegre, Globo, 1972. 179 p.
10. _____. Taxionomia de objetivos educacionais; domínio afetivo. Porto Alegre, Globo, 1972. 203 p.
11. BODEGRAVE, P. Van. Music education in transition. In: Perspective in Music Education, Source Book 3. Washington, D.C., Music Educators National Conference, 1966. p.29/41.
12. BONAMIGO, E.M.R. Possibilidades da técnica de Greenspon no estudo do comportamento verbal em escolares. São Paulo, USP, 1972. 158 f. Tese (dout. Psic.) USP - Depto. Psic. Aprend., São Paulo, BR. SP, 1972.
13. BORBA, T. & GRAÇA, F.L. Dicionário de Música. Lisboa, Cosmos, 1963. 2v.
14. BOVONE, E. Formacion del docente de musica para el nivel preescolar. In: EDUCACIONAL MUSICAL; enfoques internacionales, Montevideo, Centro de Investigación e Experimentación Pedagógica, 1976. p.40/5.

15. BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº 5692 de 11/ago/1971. In: Ensino de 1ª e 2ª graus. Brasília, MEC, s.d. p.17/28.
16. BRUNER, J.S. O processo da educação. Rio de Janeiro, Bloch, 1969. 87 p.
17. _____ . Uma nova teoria da aprendizagem. Rio de Janeiro, Bloch, 1969. 191 p.
18. CALIFORNIA, State Department of Education. Bureau of Elementary Education. Teachers guide to education in early childhood. Sacramento, 1956. 753 p.
19. CASEY, R. Instructional Technology Report. Washington, D.C. (12):1, Sep. 1975.
20. CAUDURO, V. Percepção auditiva musical e a alfabetização . Porto Alegre, 1976. 148 p. [Tese (Mestre educ.) Faculdade de Educação, UFRGS].
21. CHESTERFIELD, R.A. & RUDDLE, K.R. Nondeliberate Education : Venezuelan Campesino Perceptions of Extension Agents and their Message. In: LA BELLE, Thomas J., ed. Education alternatives in Latin America Social Change and Social Stratification. Los Angeles, U.C.L.A. Latin America Center Publication, 1975, v.30, p. 149-68.
22. CHESTERFIELD, R.A. & SCHÜTZ, P. Coord. Alternativas educacionais para o meio rural: Um estudo longitudinal de meios de comunicação em diferentes contextos sócio-culturais. Porto Alegre, UFRGS., 1976. n.p. Projeto.
23. COLLETTA, N.J. The use of indigenous culture as a medium for development: the indonesian case 1. Instructional Technology Report. Washington D.C. (12):2-9, 11. Sep. 1975.
24. COMPAGNON, G. & THOMET, M. Educacion del sentido rítmico. Buenos Aires, Kapelus, 1966. 108 p.
25. DEWEY, J. Vida e educação. São Paulo, Melhoramentos, 1965 . 112 p.
26. DRIVER, A. Music and movement. London, Oxford University Press, 1949. 121 p.
27. ELLIOT, R. Learning and teaching music. Columbus, C.E. Merrill, 1966. 390 p.
28. FERREIRA, A.B.H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Fronteira, 1ª ed. s.d. 1459 p. p. 45.
29. FORRAY, K. Music - teaching in nursery school. In: FRIGYES . MUSICAL EDUCATION IN HUNGARY. Londres, Barrie and Rokliff, 1966. p.88/107.

30. FREGA, A.L. Audio perceptiva. Buenos Aires. 1975. 46 p.
31. FRIDMAN, R. El Lenguaje musical ritmo canto. In: EDUCACION MUSICAL. Enfoques internacionales. Montevideo, Centro de Investigacion e Experimentacion Pedagógica, 1976. p.1/30.
32. _____ . Los comienzos de la conducta musical. Buenos Aires, Paidós, 1974. 6lp.
33. FURTH, J. Piaget na sala de aula. Rio de Janeiro, Forense, 1972. 231 p.
34. GAGNÉ, R. Como se realiza a aprendizagem. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971. 270 p.
35. GAINZA, V.H. La iniciacion musical del niño. Buenos Aires , Ricordi, 1966. 238 p.
36. GONZALEZ, M.H. Didactica de la musica. Buenos Aires, Kapelusz, 1963. 149 p.
37. GRAETZER, G. & YEPES, A. Introducción a la practica del Orff -Schulwerk. Buenos Aires, Barry, 1961. 56 p.
38. HAYMAN, J. Investigacion y educacion. Buenos Aires, Paidós, 1969. 194 p.
39. HOWARD, W. La musica y el niño. Buenos Aires, Universitária, 1961. 134 p.
40. INGLE, H.T. Higher education Latin America and educacional innovation: some perspectives. Instructional Technology Report. Washington D.C. (12):6-7. Sep. 1975.
41. INGRAM, M.D. Organizing and directing children's choirs. New York, Aligdon, 1959. 160 p.
42. JARDANYI, D. Folk-music and musical education. In: FRIGYES. MUSICAL EDUCATION IN HUNGARY. Londres, Barrie Rockliff , 1966. 88/107 p.
43. JUSTO, H. Carl Rogers; teoria da personalidade, aprendizagem centrada no aluno. Porto Alegre, Santo Antônio, 1973. 131 p.
44. KIEFER, B. Elementos da linguagem musical. Porto Alegre, Movimento, 1969. 93 p.
45. _____ . História da música brasileira dos primórdios ao início do século XX. Porto Alegre, Movimento, 1976. 140p.
46. KRAUSE, E. La ensenanza de la musica como materia obligatoria en las escuelas primárias. In: EDUCACION MUSICAL; en foques internacionales. Montevideo, Centro de Investigacion e Experimentacion Pedagógica, 1976. 46/57 p.

47. KRAUSE, E. et alii. El estudio atual de la educacion musical en el mundo. Buenos Aires, Universitaria, 1964. 278 p.
48. LENVAL, H.L. A educação do homem consciente. São Paulo, Flamboyant, s.d. 244 p.
49. LIMA, R.T. Abecê do folclore. 3a. ed. São Paulo, Ricordi, s.d. 249 p.
50. LUKIN, L. The teaching of singing and music in primary and secondary school. In: FRIGYES, MUSICAL EDUCATION IN HUNGARY. Londres, Barrie Rockliff, 1966. p.109/33.
51. MALASSIS, L. Educação e desenvolvimento rural. SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O. Vida rural e mudança social. São Paulo, Nacional, 1973. 288-87 p.
52. MARSICO, L. Treinamento específico da percepção musical em estudantes de musica. Porto Alegre, 1975. 120 p. [Tese (Mestr.-educ.) Faculdade Educação, UFRGS.]
53. MICHAELIS, J.U.; GROSSMAN, R.H.; SCOTT, L.F. Nuevos diseños para el currículo de la escuela elemental. Buenos Aires, Troquel, 1974. 475 p.
54. MONTESSORI, M. A criança. Amsterdam, Portugalia, s.d. 206p.
55. _____. Pedagogia científica, a descoberta da criança. Sao Paulo, Flamboyant, 1965. 307 p.
56. MORAES, Z.O. Música e rimas nativas do meio rural na 1ª série de 1º grau. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação, 1976. 20 p. (Trabalho apresentado à disciplina de Antropologia da Educação).
57. MUELLER, C.G. Psicologia sensorial. Rio de Janeiro, Zahar, 1966. 177 p.
58. NEW DELHI SEMINAR AND WORKSHOP ON FOLK MEDIA. Instructional Technology Report. Washington D.C. (12):3,14-16. Sep. 1975.
59. NYE, R.E. & NYE, V.T. Music in the elementary school. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1964. 405 p.
60. OTT, M.B. Influências da estratégia de ensino no desenvolvimento da criatividade. Porto Alegre, 1975. 109 p. [Tese (Mestr.-educ.) - Faculdade Educação, UFRGS].
61. PAHLEN, K. Que es la musica? Buenos Aires, Columba, 1960. 62 p.
62. PEREIRA, A.S. Psicotécnica do ensino elementar da música. Rio de Janeiro, Olympio, 1937. 195 p.

63. PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro, Forense, 1971. 146 p.
64. _____. Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1967. 225 p.
65. PRATESI, M.; SORELLI, M. & ALLORTO, R. Dal gioco alla musica; per l'educazione musicale nella scuola materna ed elementare, primo fascicolo. Milano, Ricordi, 1973. 27 p.
66. QUEDA, O. & SZMRECZSÁNYI, T. Vida rural e mudança social. São Paulo, Nacional, 1973. 289 p.
67. RAGAN, W.B. Currículo primário moderno. Porto Alegre, Globo, 1970. 491 p.
68. READ, H. Educacion por el arte. Buenos Aires, Paidós, 1964. 305 p.
69. RICHARDS, M.H. The music language; part 1. Portola Valley, Richards Institute of Music Education and Research, 1973. 206 p.
70. _____. The music language 2 from folk song to master work. 1974. 350 p.
71. _____. Carta 14 de janeiro 1977, Portola Valley, para Zeny Oliveira de Moraes, Porto Alegre, 2 p.
72. _____. Threshold to musica. Evanston. Harfer & Raw. 1964. 26 p.
73. ROBERTS, R. Algunas ideas acerca de los objetivos en la educación musical. In: EDUCATION MUSICAL. Enfoques internacionales. Montevideo, Centro de Investigación e Experimentación Pedagógica, 1976, p.1/30.
74. ROGERS, C.R. Tornar-se pessoa. Lisboa, Moraes, 1970. 342 p.
75. _____. Liberdade para aprender. Belo Horizonte, Interlivros, 1972. 329 p.
76. _____. Grupos de encontro. Lisboa, Moraes, 1974. 176p.
77. RUDDLE, K. & CHESTERFIELD, R. Change perceived as man-made hazard in a rural development environment. Development and Change. The Hague, 7:311-30, 1976.
78. SALDANHA, L.E. Ensino individualizado. Porto Alegre, Ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972. 121 p.
79. SANT'ANNA, F.M. O processo ensino aprendizagem na perspectiva humanística. Porto Alegre, Emma, 1976. 325 p.
80. SCHOCH, R. Educación musical en la escuela. Buenos Aires, Kapelusz, 1964. 203 p.

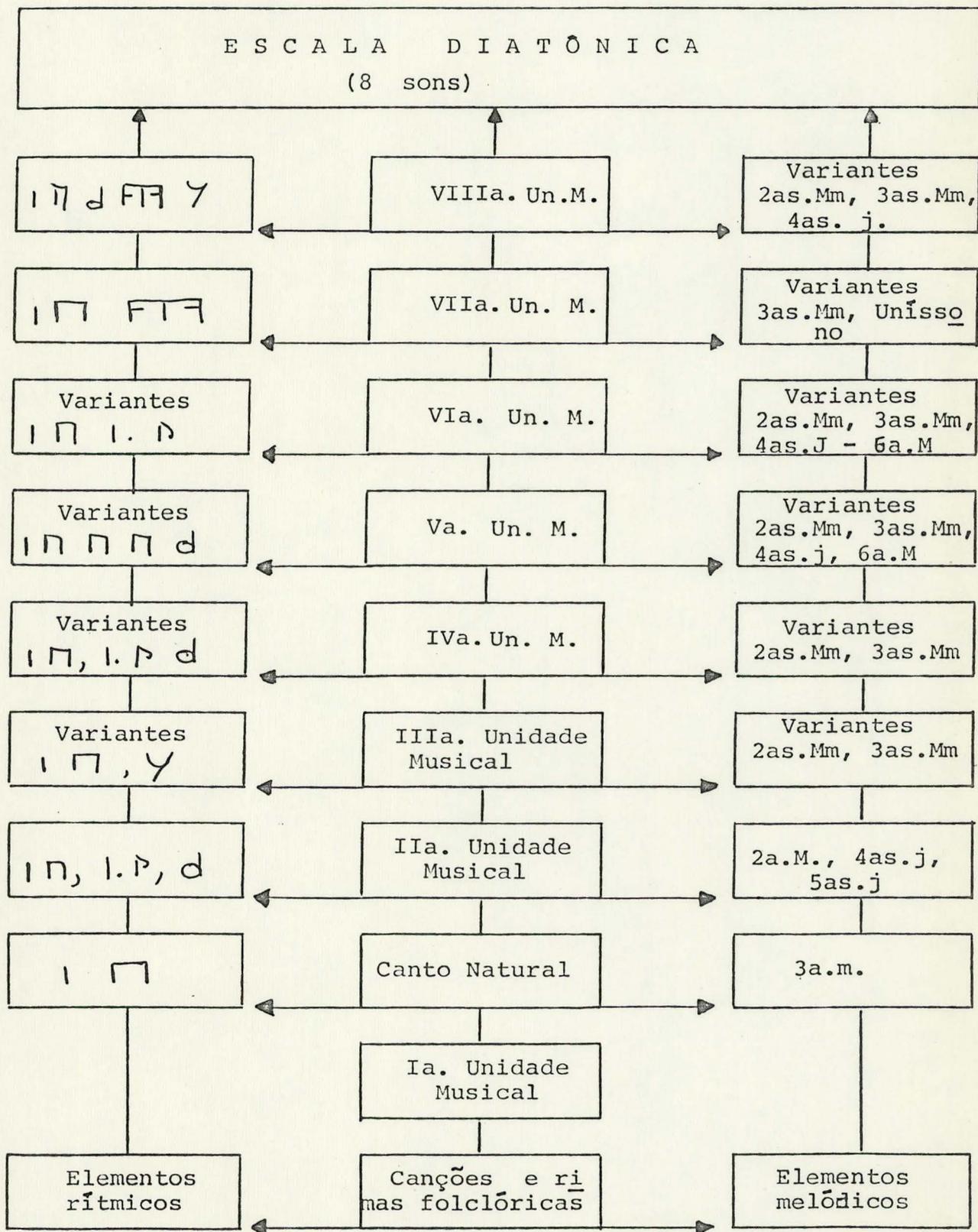
81. SCHRADER, A. Oferta e procura educacional. Porto Alegre , UFRGS, 1973. 270 p.
82. SCIACCA, G.M. El niño y el folclore. Buenos Aires, FUDEBA , 1965. 222 p.
83. SERRALACH, L. História da pedagogia musical. São Paulo, Ricordi, s.d. 110 p.
84. SIMÕES, R.M. Canções para educação musical. Lisboa, CISARL. s.d. 128 p.
85. SPERB, D. Currículos Educacionais. Uma metodologia de planejamento. In: BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Comissão Central de Currículo. In: Quatro Estudos de Currículo, 1972, 1/25p.
86. SWANSON, B.R. Planning music in the education of children . Belmont, Wadsworth, 1965. 100 p.
87. TATSCH, L. Iniciação musical. Porto Alegre, 1957. 16 p.
88. TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey: Educação como reconstrução da experiência. In: DEWEY, J. Vida e educação. 5 ed. São Paulo, Melhoramentos, 1965. pt.1, p.13-30.
89. TIJIBOI, S.A. Higher education and material development in Latin America. Apud INGLE, H.T. Higher education, Latin America and Education innovation: some perspectives. Instructional Technology Report. Washington, D.C. (12): 6, Sep. 1975.
90. TYLER, R.W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre, Globo, 1974. 119 p.
91. VAN DER PERRE, Y. Ritmo; importância do desenvolvimento do senso rítmico e sua realização no curso de teoria da música. Porto Alegre, Globo, 1956. 47 p.
92. VELTRI, A.L. Apuntes de didactica de la musica. Buenos Aires, DAIAM, 1969. 243 p.
93. VIDOR, A. Rogers e a educação não diretiva. Passo Fundo , Berthier, 1974. p.197.
94. WHEELER, L. & RAEBECK, L. Orff and Kodaly adapted for the elementary school. Dubuque, WM C. Brown, 1974.
95. WILLEMS, E. Las bases psicologicas de la educación musical. Buenos Aires, Universitaria, 1969. 206 p.
96. _____ . Métodos contemporaneos en la educacion musical. In: EDUCATION MUSICAL. Enfoques internacionales. Montevideo, Centro de Investigacion e Experimentacion Pedagógica, 1976. p.46/57.

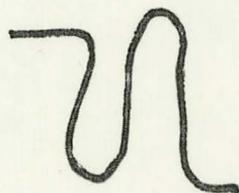
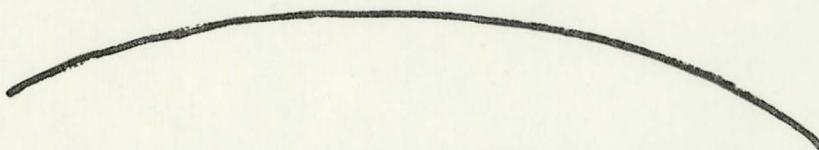
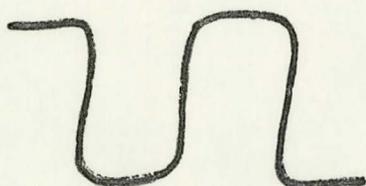
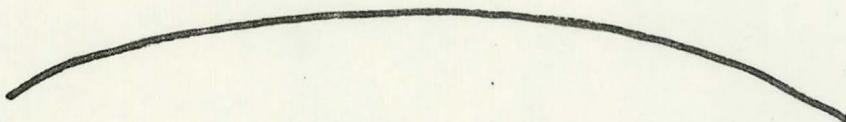
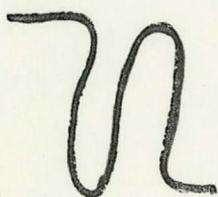
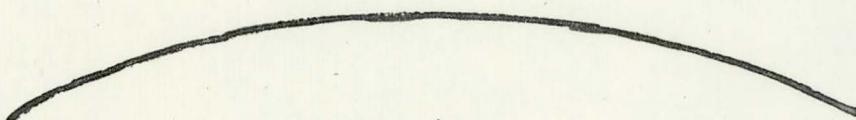
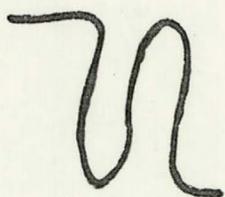
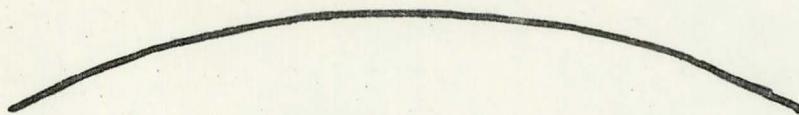
97. WOLFF, L. The use of information for improvement of educational planning in Rio Grande do Sul, Brazil. Cambridge, Mass., Harvard University, Graduate School of Education, 1971. (A Final Report Presented to the Faculty in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education) 176 p.
98. YEPES, H. Enseñanza elemental de la musica mediante la práctica instrumental y vocal. Buenos Aires, Barry, 1966. 23 p.

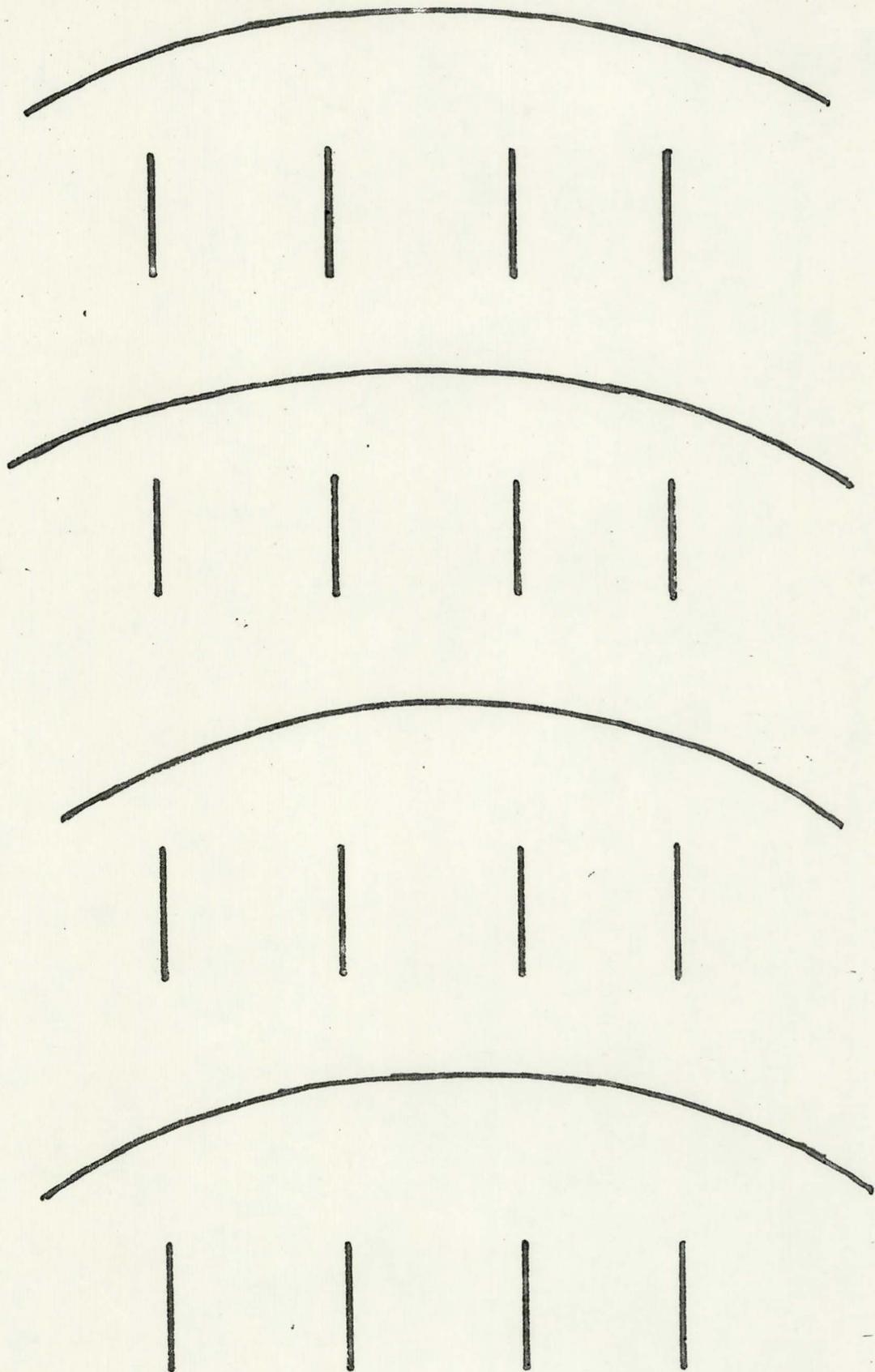
10. A N E X O S

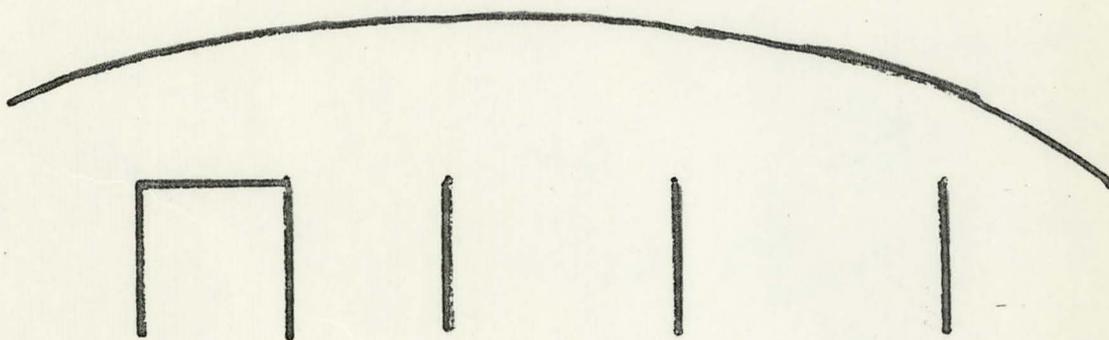
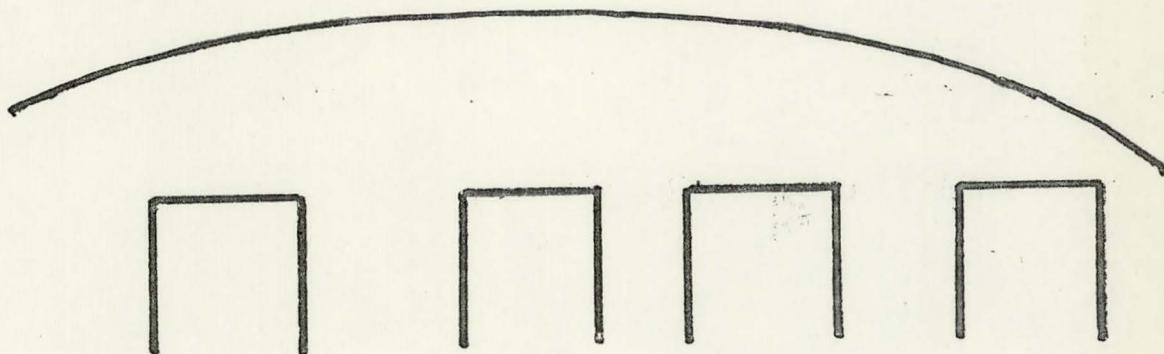
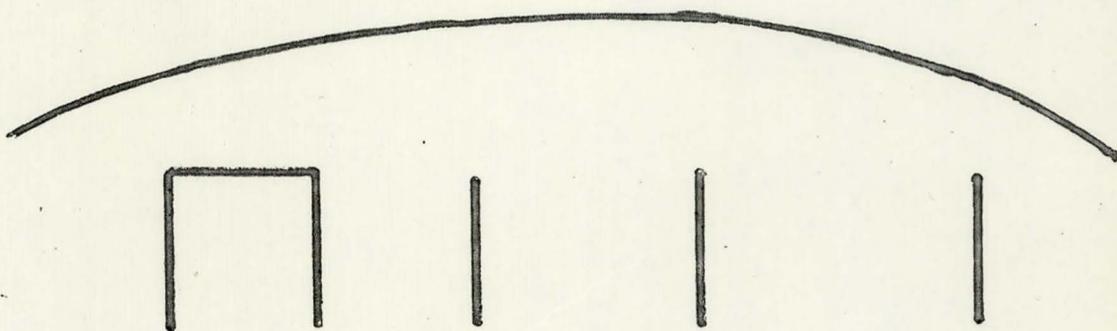
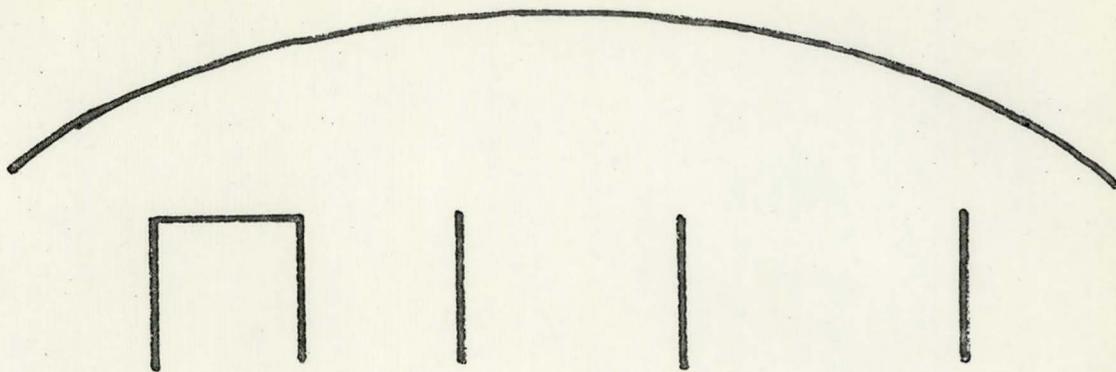
ANEXO 1

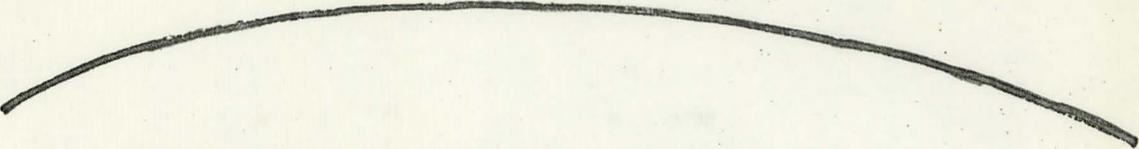
ESQUEMA DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROGRAMA DE
ALFABETIZAÇÃO MUSICAL PARA A 1a. SÉRIE DO MEIO RURAL
(P.A.M.)



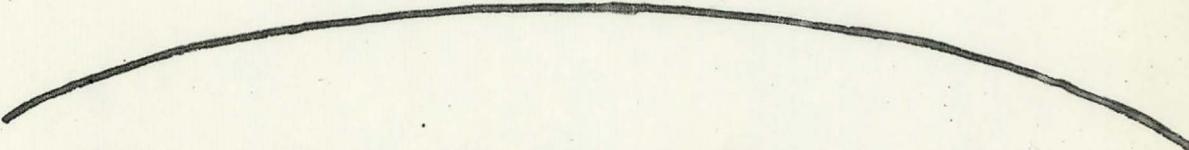




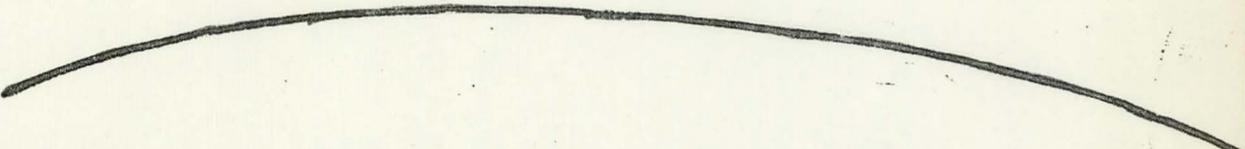




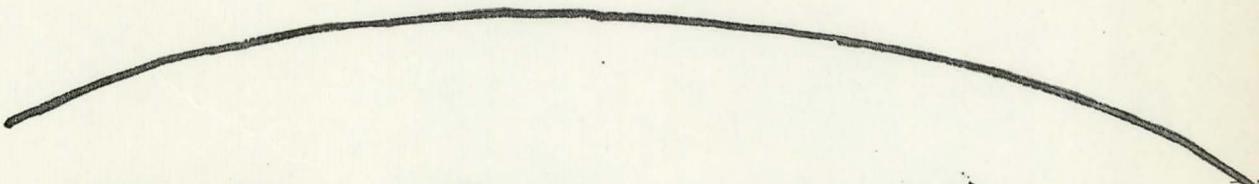
SS MS M



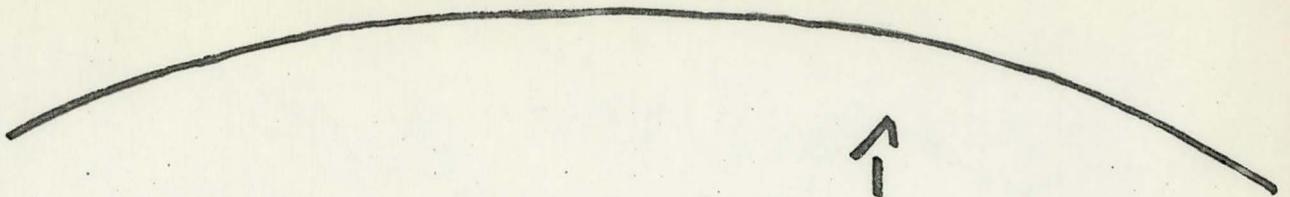
SS MS M



SS MMSS MM



SS MS M



S 1 3 3 3
↓ ↓

S 1 3 3 3
↓ ↓

S 1 3 1 3 1 3 1
↓ ↓

S 1 3 3 3
↓ ↓

The image displays four systems of musical notation, each consisting of two horizontal staves. The notation is handwritten and uses a simplified style where notes are represented by black ovals and stems are vertical lines. The first system features a long, sweeping slur over the top staff, which contains two notes with stems pointing up. The bottom staff of the first system has two notes with stems pointing down. The second system has a similar slur over the top staff with two notes (stems up) and two notes on the bottom staff (stems down). The third system has a slur over the top staff with four notes (stems up) and four notes on the bottom staff (stems down). The fourth system has a slur over the top staff with two notes (stems up) and two notes on the bottom staff (stems down). The notation is arranged in a vertical sequence, with each system occupying approximately one-quarter of the page's height.

ANEXO 8

ATIVIDADES REALIZADAS PELO SUJEITO-ALUNO NO PRÉ E PÓS-TESTE

1a. SESSÃO - MANHÃ

Primeira Etapa

Identificar o ditado musical cantado e executado na flauta doce com elementos rítmico-melódicos estudados.

Segunda Etapa

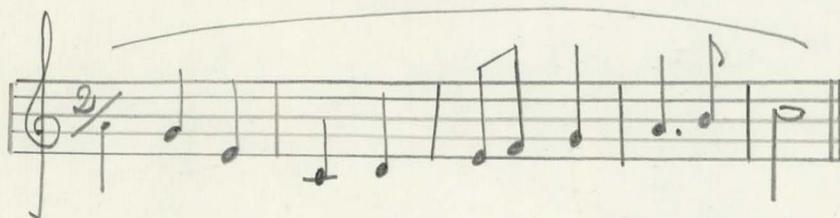
Identificação e escrita da melodia da canção "Eu vi" , cantada e acompanhada com o manossolfa pela investigadora.

2a. SESSÃO - TARDE

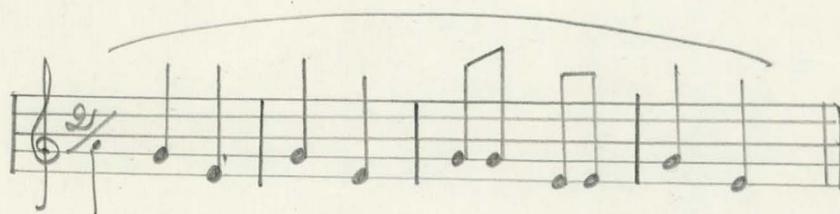
Leitura individual musical da canção "Eu vi" acompanhado do manossolfa correspondente.

Terceira Etapa

Criação e escrita de uma melodia e posterior leitura musical acompanhado pelo manossolfa correspondente, com elementos rítmico-musicais de livre escolha do aluno.

1a. SESSÃO - MANHÃPrimeira EtapaDitado MusicalSegunda Etapa

Canção "eu Vi"

2a. SESSÃO - TARDETerceira Etapa

Especificado em "Atividades do aluno" p. 71.

CONTEÚDO DA GRAMÁTICA MUSICAL

DO PRÉ E PÓS-TESTE DO P.A.M.

- pauta de cinco linhas
- clave de sol
- signo de compasso
- travessão de compasso simples e duplo
- sinal de fraseado musical
- elementos rítmico-musicais da Ia. a VIIIa.
Unidade Musical de livre escolha do sujeito-aluno
- interpretação musical correspondente à melodia criada, acompanhada do manossolfa.

FICHA DE REGISTRO DO PRÉ E PÓS-TESTE E DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO

ESCOLA:

MÊS:

B = BOM

DATA:

SÉRIE:

R = REGULAR

NA = NECESSITA ATENÇÃO

DATA	NOME DO ALUNO	SOLFEJO			RÍTMO			MANOSSOLFA			ESCR. MUSIC.			INTERPRETAÇÃO MELÓDICA	
		B	R	NA	B	R	NA	B	R	NA	B	R	NA	POBRE	NORMAL

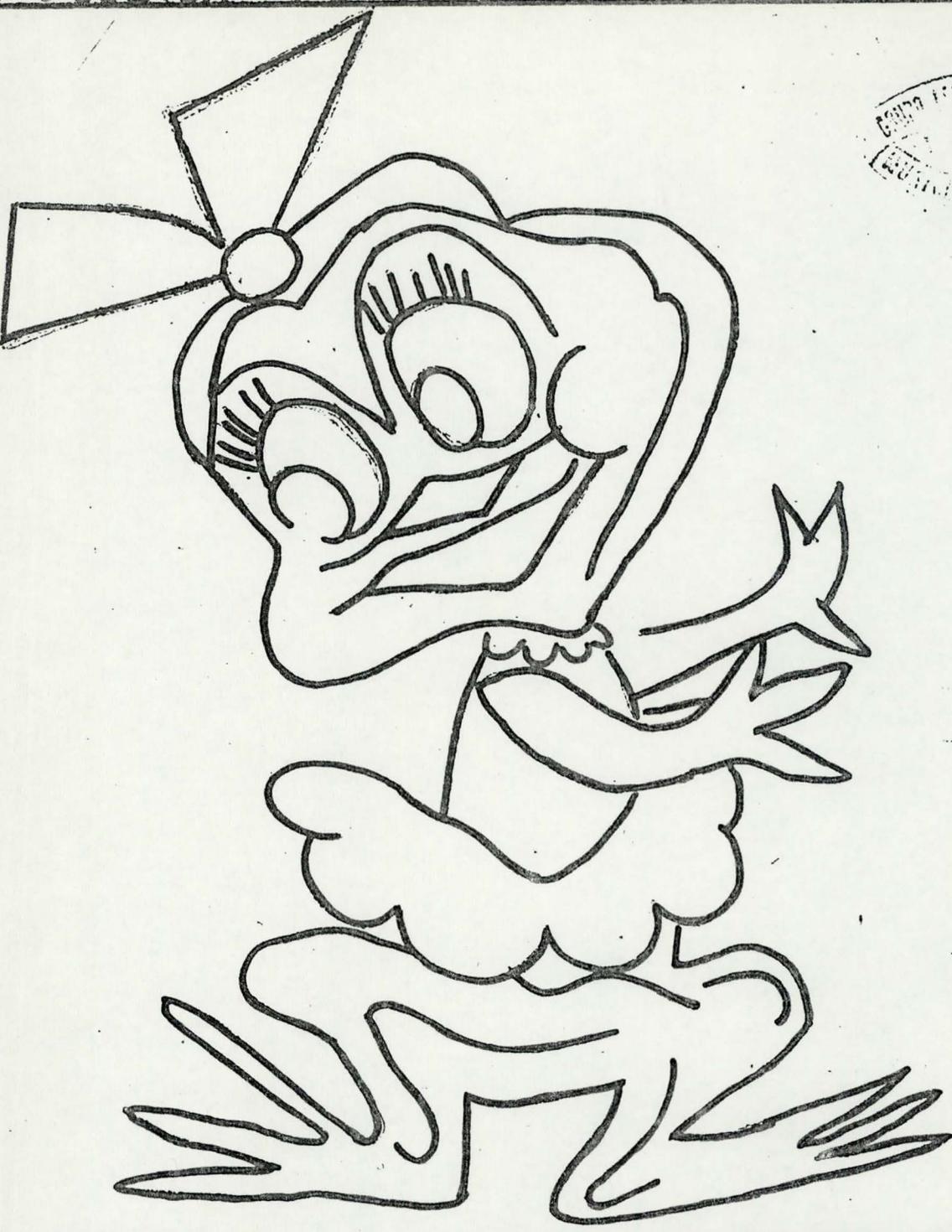
G. Escolar de Vila Elsa II

Viamão.



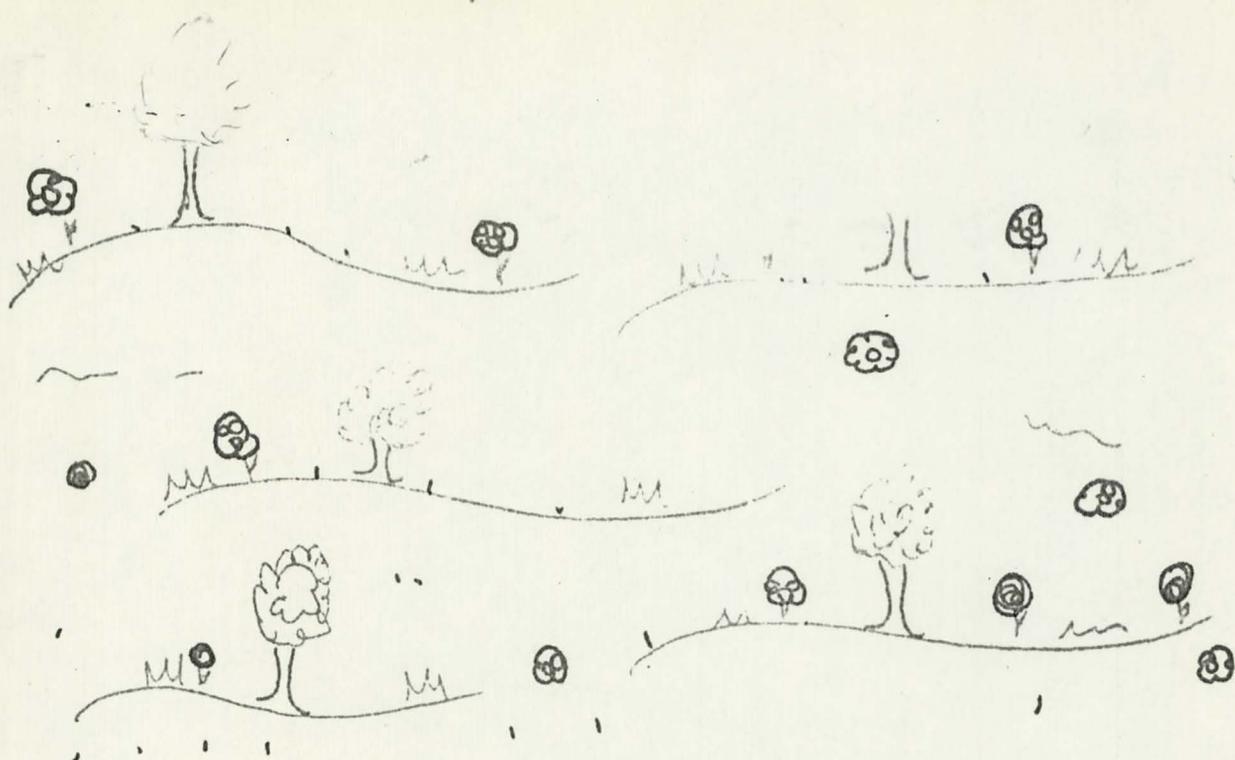
 5

Alf. J. Pereira



Classe: 1ª série:
 Data: _____
 Profa: _____
 Aluno: _____

Leitura _____
 Linguagem _____
 total _____
 Matemática _____
 Estudos Sociais _____
 Total _____
 A Puradora _____
 Revisora _____



O bosque encantado

O bosque é um lugar cheio de árvores grandes e verdes.

A bicharada do bosque é alegre e feliz.

Dona girafa tem um pescoço comprido...

comprido... O macaquinho é bem travesso.

A borboleta colorida voa de flor em flor.

No lago nadam os patos. E os sapos coaxam no capim.

Que lindo é o bosque!

Completa:

1. O bosque é um lugar _____

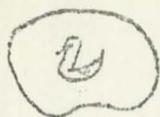
Responda:

2. Como é o macaquinho _____

3. Risca na leitura onde nadam os patos.

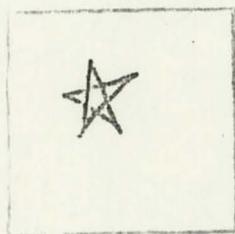
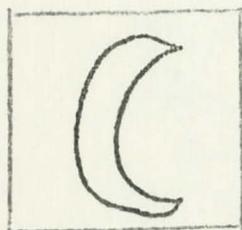
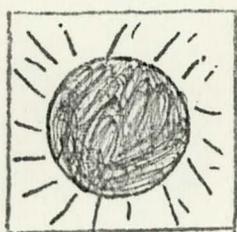
4. Copia o Título da leitura nos pontinhos

5. Marca com uma cruz o conjunto vazio.



Nos dias de calor o bosque fica muito agradável.

6. Risca o que apareça no céu durante o dia.



Completa:

7. Quem criou o céu e a terra foi Deus

Na primavera o bosque fica todo florido e perfumado.

8. Liga a resposta certa:

Sentimos perfume com

a boca

as mãos

o ouvido

o nariz

No bosque há muitos bichinhos e coisas bonitas

9. Liga os nomes aos desenhos:

árvore

passarinho

flor



10. Brincavam no bosque 3 macacos, 4 girafas e 5 grilinhos.

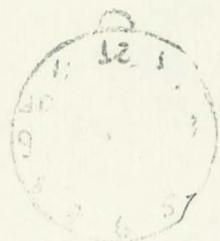
Ao todo eram animais. 0

11. Faça a união dos conjuntos:



12. No bosque a bicharada dorme às 7 horas da noite.

Marca no relógio a hora que eles vão dormir



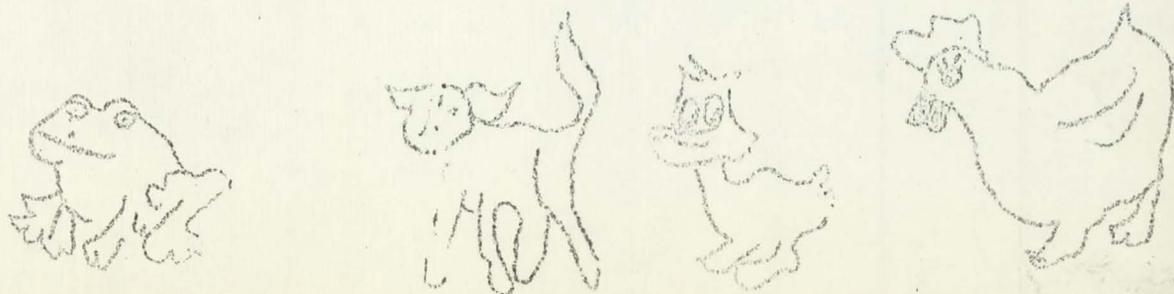
13-14 - Completa de acordo com o desenho.

O Pintinho da casca

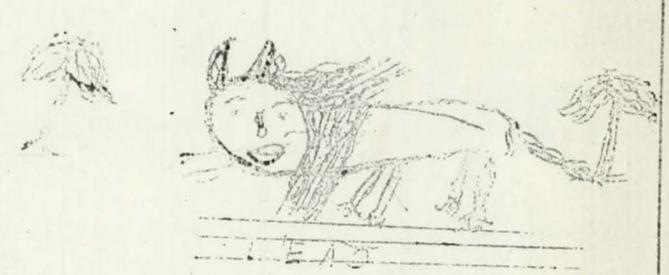
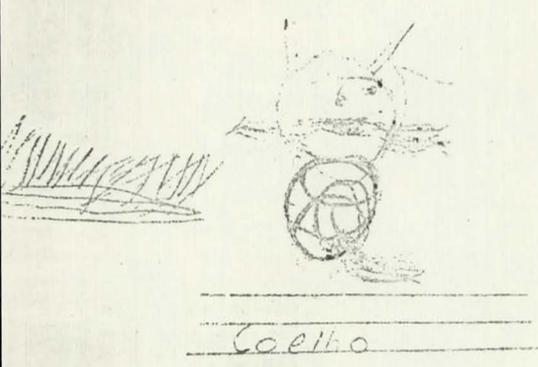


 peixe no rio

15. Pinta o bichinho que está na frente:

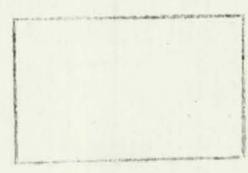


16. Faça uma linha em volta do animal selvagem:

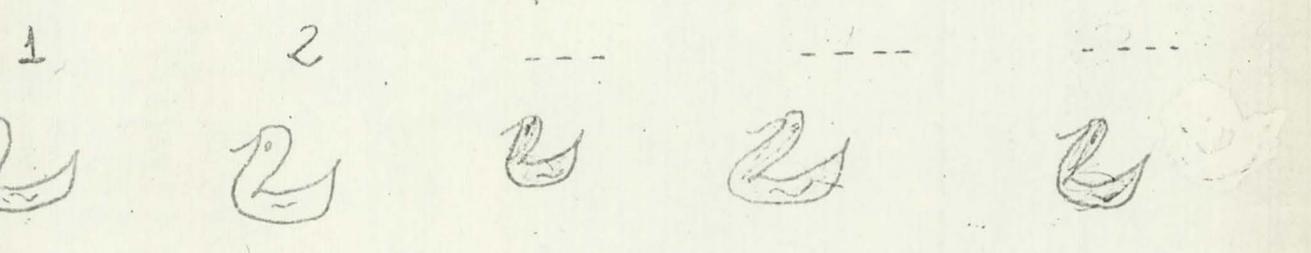


17. No lago com Titica nadavam 16 patinhos. Saíram 12 patinhos. Quantos ficaram no lago com Titica?

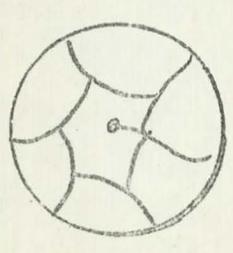
Ficaram 4 patinhos



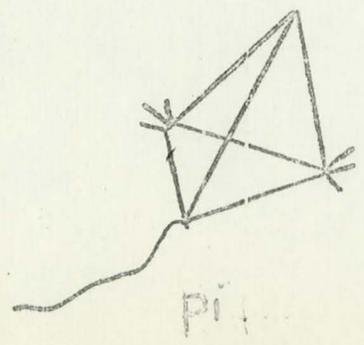
18. Os patinhos vão indo para o lago. Coloca o numeral que está faltando.



19-20. Completa as palavras:



bol...



pi...

Titica.

Titica é a patinha vaidosa. Ela saiu para passar.

Pegou uma cesta e o sombrinha.

Suas penas são porcinhas.

Você gostou da Titica?

A patinha põe ovos:

23. Riscar a resposta certa:

O ovo é um alimento de origem:

vegetal animal mineral.

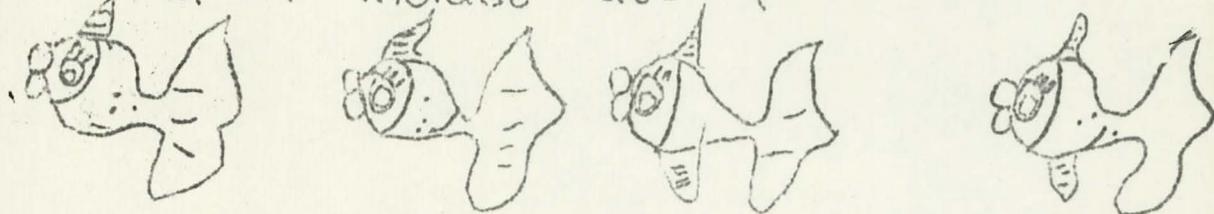
Titica viu um barquinho.

24. Coloca uma cruz na resposta certa:

O barquinho é um transporte usado:

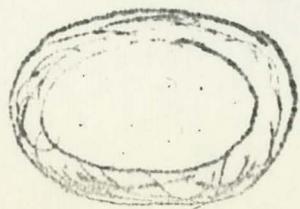
() no ar () na água () na terra.

25. Pinta a metade dos peixinhos:

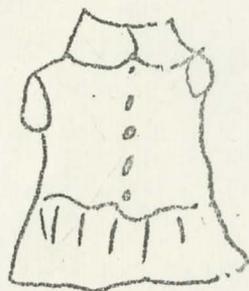


26. No ninho tem uma dúzia de ovos.

Desenha os ovos de Titica:



27. Riscar a roupa que usas nos dias quentes:



28. A casa do Coelho é muito arrumada.

Nossa casa também deve estar sempre:

empoeirada - fechada - limpa - suja -

Ditado

29 caixa

30 curto

31 litro

32 bravo

33 ra

34 20

35 lavagem

36 _____

37 100

38-43 - Resolva as operações

$$\begin{array}{r} 4 \\ + 8 \\ \hline 12 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ + 3 \\ \hline 6 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 37 \\ + 42 \\ \hline \end{array}$$

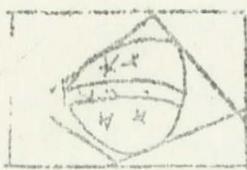
$$\begin{array}{r} 9 \\ - 7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 67 \\ - 10 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 59 \\ - 46 \\ \hline \end{array}$$

44. Completa escrevendo o nome do desenho

Esta é a _____ do Brasil.



Esta é a _____ do Brasil.

45-46. Dá os vizinhos:

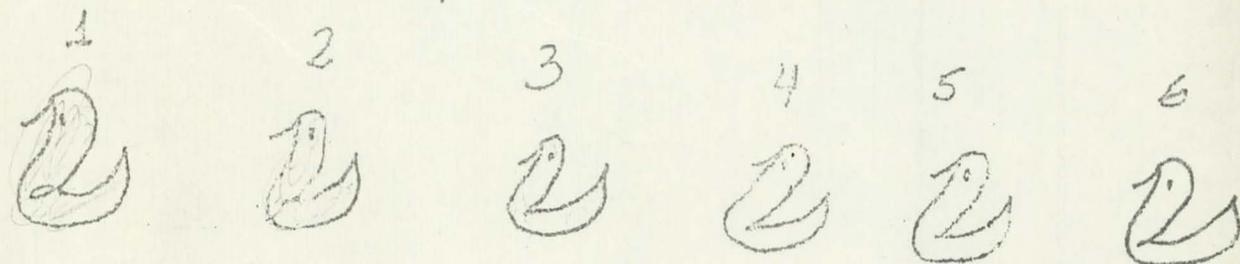
-----1-----2-----

47. Liga o quadro onde está escrito o nome de tua escola.

Escola Frederico Dhl! G.Escolar de Vila Elsa. G.E. Setembrina

48a 50. No lago com Titica nadavam 6 patinhas elas estavam numeradas.

* Sublinha as patinhas que representam os numerais pares.



PLANEJAMENTO DA PROVA ESCRITA

I - * DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Unidade Escolar: Grupo Escolar de Vila Elsa.

Endereço da Escola: Rua K s/nº.

Município; Viamão.

Região Escolar: XXVIII DE da SEC.

Classes: 1ª A - 1ª B - 1ª C - 1ª NA - 1ª ESP.

Matrícula:

 Geral:

 Real:

Nome das Professoras: Enira dos Santos, Irmã Pase Marcolina Vefago, Maria da Graça dos Reis, Vera Maria Argenton.

Nome da Diretora: Albertina Campos Nunes.

Data:

II - * TIPO DA PROVA

Globalizada.

III - * OBJETIVOS

Verificar a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos durante o ano letivo.

IV - * CONTEÚDOS OU EXPERIÊNCIAS

De acordo com os conteúdos que foram desenvolvidos durante o ano letivo.

V - * CONTEÚDOS A RECUPERAR

Nenhum

VI - * ORGANIZAÇÃO DA PROVA

a) Tipos de questões:

Lacuna - Ligar - Completar - Responder - Pintar -
Desenhar - Marcar a resposta certa - Sublinhar.

b) Valorização das questões:

20% fáceis 60% médias 20% difíceis.

c) Avaliação da Prova:

A prova será avaliada da seguinte maneira:

Leitura oral	30 pontos
Matemática, Linguagem, Estudos Sociais..	1 ponto cada
1 composição valerá	20 pontos
Início da frase	2 pontos
Ortografia	2 pontos
Ponto final	2 pontos
A lógica	4 pontos
Cada palavra	2 pontos
	(5 palavras)

VII - * RECURSOS USADOS

Planos de curso - planos de unidades - diários de clas
ses - cartilhas - livros didáticos.

VIII - * CHAVE DE CORREÇÃO

Anexa

IX - * EXTENÇÃO DA PROVA

50 questões.

Linguagem		Leitura oral	30 pontos
		Gramática	20 pontos
		Composição	20 pontos

Matemática		20 pontos
Estudos Sociais	—{ Ciências Moral e Cívica Educação Religiosa Higiene do lar	10 pontos

Total: 100 pontos

X - * ESTUDO DA PROVA

- a) Quanto a realização: A prova foi elaborada pelas professoras de 1ª. série, de acordo com as atividades desenvolvidas durante o ano.
- b) Quanto a aplicação: As provas foram aplicadas em ambiente normal com a presença das professoras da classe e a observadora.
- c) Quanto a correção: Foi realizada na escola pelas professoras da classe e revisada pela observadora.

Obs.:

VIII - * CHAVE DE CORREÇÃO

1. cheio de árvores grandes e verdes.
2. é bem travesso.
3. verificar.
4. o bosque encantado.
5. verificar.
6. verificar.
7. Deus.
8. o nariz.
9. verificar.
10. 12 animais.
11. 3 porquinhos.
12. verificar.
13. sai ou nasce.
14. nada.
15. verificar.
16. leão
17. 4 patinhos.
18. 3
19. peixe.
20. grilo.
21. pintinho.
22. abelha.
23. animal.
24. na água.
25. verificar.
26. 12 ovinhos.
27. verificar.
28. limpa.
29. porquinho.
30. peixe.
31. girafa.
32. leão.
33. zebra.
34. borboleta.
35. macaco.
36. pássaro.
37. abelha.
38. 12
39. 12.
40. 79.
41. 2.
42. 57.
43. 13.
44. bandeira.
45. 11.
46. 13.
47. G.E. de Vila Elsa.
48. 2.
49. 4.
50. 6.
51. Composição verificar.

