

Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular

Cecília Cavalieri França

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
poemasmusicais@terra.com.br

Resumo. Este ensaio discorre sobre a transposição de preceitos “utópicos” da educação musical para as deliberações curriculares, discutindo-se os *conceitos fundantes* da disciplina e as possibilidades do fazer musical na escola regular. Como partir de uma concepção de currículo *rizomática* para uma proposta curricular concreta sem que se perca o sentido da flexibilidade, da oportunidade e do encontro? O artigo pretende contribuir para o debate acerca das questões relativas à prática da educação musical na escola regular propondo um modelo de currículo semi-aberto, cujos conteúdos são declarados em uma matriz curricular experimental. Esta é ilustrada por meio de relatos e está sendo testada em um programa de formação continuada para professores de música não especialistas que atuam em escolas regulares.

Palavras-chave: currículo de música, música na escola, Projeto Maria Fumaça

Abstract. This paper argues about the transposition between “utopian” principles for music education and curricular decisions, discussing the funding concepts of the discipline and the possibilities of music making in schools. How to jump from a *rhizomatic* conception of curriculum to a concrete curricular proposal without losing the sense of flexibility, opportunity and encounter? It aims at contributing to the debate about questions related to the practice of music education in schools proposing a semi-opened model of curriculum, which contents are declared in an experimental curriculum matrix. This is illustrated by reports and is being tested in a non-specialist in-service teacher training program.

Keywords: music curriculum, music in schools, Maria Fumaça Project.

A música enquanto disciplina curricular enfrenta cotidianamente o desafio de (re)construir sua identidade e resgatar sua credibilidade, ambas abaladas desde a Lei 5692/71. Embora a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Brasil, 1996) tenha trazido a *promessa* da volta do ensino da Arte na educação básica, é improvável que algumas distorções sejam corrigidas em curto prazo. Observamos um sonoro

descompasso entre a concepção teórica dos documentos oficiais e a prática da educação musical enquanto disciplina no contexto das escolas regulares. Questões relativas à qualificação do corpo docente e aos pressupostos teóricos e metodológicos norteadores dessa prática são amplamente discutidas na literatura recente (Abem, 2004; Beineke, 2004; Bellochio, 2003; Figueiredo, 2004; Hentschke; Del

Ben, 2003; Santos, 2005, entre outros). Enquanto isso, vemo-nos em longos “compassos de espera” por concursos e contratação de corpo docente especialista. Paralelamente, crescem, tanto em número quanto em vitalidade, as iniciativas independentes por parte de diretores e professores unidocentes com formação musical de nível médio que tomam para si a responsabilidade de colocar a música no contexto escolar.

Em sintonia com essa realidade, concebemos o Projeto Cultural Maria Fumaça,¹ um programa de formação continuada que tem como meta contribuir para otimizar a prática pedagógico-musical de professores não especialistas que atuam em programas musicais nas escolas regulares. O projeto é conjugado com uma pesquisa observacional extensiva nas escolas e cujos dados deverão iluminar todo o programa. Nossa meta de médio prazo é delinear um modelo semi-aberto de currículo respaldado por fundamentos conceituais e teóricos contemporâneos. Ao longo do curso serão elaborados e testados estratégias, atividades e repertórios potencialmente capazes de promover experiências musicalmente significativas que possam otimizar a aprendizagem dos alunos. A partir da definição de princípios e fundamentos que subsidiem a ação educacional, os professores serão encorajados a traçar planejamentos contextualizados e comprometidos com o desenvolvimento de seus alunos, partindo da apropriação do seu ambiente sociocultural para a ampliação dos seus horizontes musicais.

O projeto fundamenta-se em uma triangulação teórica entre contribuições da filosofia da educação (Walsh, 1993), da educação musical (Swanwick, 1999) e da metodologia da educação musical (França, 2003a; Swanwick, 1979; Swanwick; Taylor, 1982). Esse referencial, que representa a concepção ideológica, artística e pedagógica do projeto, é apresentado a seguir.

O modelo de Walsh como referencial filosófico-educacional

Paddy Walsh (1993, p. 52-62), filósofo da educação, propõe uma teoria educacional que sistematiza diferentes perspectivas a partir das quais podemos abordar e refletir sobre a educação. Em um modelo teórico multidisciplinar, o autor distingue quatro formas de discurso² em torno da ação educacional: o *utópico* e o *deliberativo*, correspondentes à

fase *prescritiva* do processo, e o *avaliativo* e o *científico*, relativos à sua fase *descritiva*.

Os níveis *utópico* e *deliberativo*, que compõem a fase *prescritiva* do planejamento educacional, descrevem a educação como ela deveria ser. O discurso *utópico* define-se como idealista, pois parte da reflexão sobre qual modelo de educação seria praticado em condições de trabalho ideais. Com o respaldo da filosofia, psicologia e sociologia são vislumbrados objetivos gerais que projetam o pleno desenvolvimento humano. Esse nível de discurso desconsidera – propositalmente – a viabilidade de se concretizar tais objetivos, pois apenas os projeta como desejáveis para todos os indivíduos. Um referencial assim distanciado do contexto específico de ação permite que a prática educacional se norteie por ideais mais elevados.

Ao se aproximar da prática, deve-se então considerar a viabilidade de se atingir aqueles ideais delineados anteriormente. Aportamos no nível *deliberativo*, onde são traçadas diretrizes educacionais mais imediatas. Aqui é preciso adaptar aquele referencial *utópico* às condições reais do contexto onde ocorrerá a ação educacional, perguntando-se “o que é (o melhor) possível (a) ser feito neste contexto específico?” Esse nível de discurso, comprometido, portanto, com a realidade da sala de aula, é de caráter mais pragmático e circunstancial. O discurso *utópico* agora é filtrado pelas peculiaridades contextuais, adquirindo tantas formas quantas práticas existam. Estas serão incorporadas nas propostas curriculares e nos programas e planejamentos de ensino específicos.

Poder-se-ia questionar a legitimidade do discurso *utópico*, uma vez que este dificilmente será atingido em sua plenitude. Sabemos que, na maioria das vezes, as condições de trabalho são bem diferentes daquelas idealizadas. Entretanto, não é possível delinear um planejamento transformador no nível *deliberativo* sem aquela referência *utópica*. Esse plano idealizado deve permanecer em perspectiva, como um ponto de fuga para onde nossos esforços deverão ser dirigidos. Sem esse ideal claro em mente, esvazia-se o sentido da luta pela melhoria da educação em todos os níveis: acostumamo-nos com a noção de menos-valia e acomodamo-nos às precárias condições em que se encontra a nossa disciplina nas escolas. O discurso *utópico* não é alheio à realidade. Ao contrário, projeta a realidade ideal, aque-

¹ Curso de Extensão “Projeto Cultural Maria Fumaça: Educação Musical na Escola Regular”, da Escola de Música da UFMG.

² Define-se discurso como uma forma de investigação, discussão e exposição (Walsh, 1993, p. 52-53) que apresenta características próprias e inerentes ao seu respectivo campo teórico.

la que acreditamos ser o direito de todos e o dever dos provedores da educação. Portanto, esses dois níveis *prescritivos*, *utópico* e *deliberativo*, são simbióticos e complementares: enquanto o primeiro é mais distanciado, o segundo é mais orientado para a ação em contextos específicos.

A contrapartida dos níveis *prescritivos* é estabelecida através de contínua reflexão e avaliação dos resultados alcançados, tarefa dos níveis *descritivos* do discurso educacional: o *avaliativo* e o *científico*. Se os níveis *prescritivos* descrevem a educação como ela deveria ser, os níveis *descritivos* a apresentam como ela é. O *avaliativo* analisa e julga a ação educacional dentro do seu contexto, tendo em vista sua aferição imediata. É conectado ao nível *deliberativo*, no qual são traçados os objetivos a serem alcançados; esses dois níveis interagem e se redefinem continuamente. Já o discurso *científico* é comprometido com a busca de explicações para os resultados atingidos (ou não) na transação educacional. Aqui têm lugar os estudos sistematicamente conduzidos acerca de situações de ensino problematizadas, em busca de respostas e (re)direcionamentos. Essas duas formas de discurso, *avaliativo* e *científico*, descrevem a ação educacional de maneiras diferentes: o primeiro, vinculado ao contexto da ação educacional; o segundo, de forma mais distanciada e objetiva.

Os quatro níveis de discurso sobre a educação propostos por Walsh (1993) são inter-relacionados e se realimentam dinamicamente. Paulatinamente, contribuições filosóficas reiteram ou redefinem os ideais educacionais do nível *utópico*. Fracassos percebidos no nível *avaliativo* provocam revisões no nível *deliberativo*. Descobertas no nível *científico* podem mudar o curso dos níveis *prescritivos* – e assim por diante. Somente a clareza quanto às diferentes formas de se pensar a educação permite-nos conceber um projeto educacional mais consistente e, ao mesmo tempo, considerar contextos específicos por meio do estabelecimento de objetivos construídos reflexiva e coletivamente. No nosso projeto de aperfeiçoamento profissional, cada professor será desafiado a reavaliar sua prática a partir do entendimento de fundamentos e princípios gerais que norteiam a educação musical contemporânea (discurso *utópico*), procurando contextualizar tal embasamento, formatando seu planejamento cotidiano (nível *deliberativo*) de forma crítica e criativa.

Este presente texto se concentra na etapa *prescritiva* do processo educacional, uma vez que os níveis *descritivos* – *avaliativo* e *científico* – constituirão objeto de estudo no decorrer da pesquisa. Partimos de algumas reflexões sobre o currículo,

discutimos os *conceitos fundantes* da disciplina e as possibilidades do fazer musical na escola. Em seguida apresentamos uma matriz curricular experimental para o ensino fundamental, ponto de partida no nosso projeto. Posteriormente, a metodologia de trabalho é exemplificada. Não pretendemos abarcar todos os problemas conceituais ou procedimentais da disciplina, mas, antes, contribuir para o debate acerca de alguns questionamentos que nos cercam.

Rizomas e matrizes

A celebrada imagem do rizoma é uma notável metáfora da contemporaneidade. O termo, emprestado da botânica (um tipo de caule que cresce horizontalmente passando por diferentes pontos subterrâneos) e ampliado pelos filósofos Deleuze e Guattari (1996), passou a integrar vários dialetos, do cinema à cibernética e – por que não – à música (Borges; Fontes, 2005; Kreinz, 2004, entre outros).

A metáfora do rizoma tem como fundamento a multiplicidade. Sugere uma rede de idéias com inúmeras possibilidades que podem se conectar a outras em direções múltiplas conforme oportunidades lhe apareçam. É antes um processo que um produto, aberto, alterável, modificável, sempre em construção. Acima de tudo, comporta diferentes entradas e permite fazer conexões criativas, uma vez que um ponto pode conduzir a qualquer outro, sem obedecer a uma direção fixa ou previsível.

Trazida para a educação, essa imagem projeta um currículo flexível, apto a aceitar diversas configurações pedagógicas. Ou seja, rizoma simboliza uma concepção curricular aberta. Ao contrário da visão do ensino como uma “árvore do saber”, que engessa os conteúdos em listas hierárquicas e cristalizadas, compartimentalizando-os, o pensamento *rizomático* provoca ligações não lineares entre os conteúdos, convidando à experimentação.

A idéia do rizoma acabou ancorando na praia da educação musical. Weichselbaum (2002) e Santos (2001) discutem questões curriculares a partir de incursões ao pensamento *rizomático*. A chamada do XI Simpósio Paranaense de Educação Musical, em 2005, intitulado “Por uma Educação Musical Rizomática”, propôs uma reflexão sobre um “currículo aberto, que se deixa revelar nas brechas, nas linhas de fuga, e que faz emergir possibilidades que escapam a qualquer controle”.

Mas se por um lado um currículo fechado ameaça engessar o planejamento, por outro, uma postura radicalmente *rizomática* pode esvaziar um programa educacional. Temo que a nova moda, se não compreendida na sua essência, faça dos pro-

fessores sujeitos errantes, nômades em um mar de rizomas, perdidos. Enquanto educadores musicais, trabalhamos incansavelmente no sentido de construir nossa identidade epistemológica. Nossa disciplina tem conteúdos, técnicas e procedimentos próprios, consistentes e coerentes. É preciso ter algum norte, ou ficaremos a vagar sem propósito num emaranhado vale-tudo. É preferível pensar não em um currículo instável, mas em um flexível, arejado. Não um professor nômade, mas alerta o suficiente para aproveitar oportunidades de aprendizado em todo lugar. Não em controle, mas direção, para assegurar a aprendizagem de conteúdos e procedimentos fundamentais da nossa disciplina.

Dessas questões decorrem importantes implicações curriculares e metodológicas. Como partir desta concepção *rizomática* (*utópica*) para uma proposta curricular (*deliberativa*) sem perder o sentido da flexibilidade, da oportunidade, do encontro? Acredito ser possível achar um ponto de equilíbrio entre ambas. No nosso projeto de formação de professores, os diversos elementos musicais são apresentados através de uma metodologia que parte da percepção corporal, sensorial e afetiva, da reação, realização e criação, para posterior representação (gráfica, contemporânea e tradicional) e abstração conceitual e teórica, legado de expoentes como Dalcroze, Willems, Orff e Schafer. Às citadas contribuições, agregamos a matriz que Swanwick (1994, p. 161) apresenta ao final de seu *Musical Knowledge*, adaptada na Figura 1, abaixo.

Figura 1: Matriz de Swanwick: "Uma estrutura para o currículo de música"

CONCEITOS FUNDANTES	MODALIDADES DO FAZER MUSICAL		
	Composição	Apreciação	Performance
Forma	o	o	o
Caráter expressivo	o	o	o
Materiais sonoros	o	o	o

Adaptado de Swanwick (1994, p. 161).

Nessa matriz é possível visualizar as interseções entre as atividades de composição, apreciação e *performance* e a aprendizagem decorrente destas: "sensibilidade e controle" de materiais sonoros, caráter expressivo e forma (Swanwick, 1994). No original, a coluna da esquerda é intitulada "produtos da aprendizagem", que substituímos pela terminologia *conceitos fundantes*, que será explicitada em seguida. Essa matriz inspira inúmeras possibilida-

des de planejamento didático, denotando que é possível transitar livremente – *rizomaticamente* – pelos pontos de interseção entre as modalidades e os *conceitos fundantes* a partir de vários pontos de entrada (esse processo será ilustrado nas atividades descritas mais adiante). Através do envolvimento ativo com obras musicais próprias ou da literatura, os alunos desenvolvem progressivamente a sua compreensão musical, bem como competências funcionais (técnicas) que viabilizam a participação musical ativa.

Os conceitos fundantes

Materiais sonoros, caráter expressivo e forma constituem as dimensões primordiais e cumulativas do discurso musical (Hentschke, 1993; Swanwick, 1994). Nesta presente reflexão, optamos por nos referir a esses elementos como *conceitos fundantes* da disciplina. Pela centralidade que estes assumem na literatura contemporânea, entendemos que podem ser considerados pilares de uma proposta curricular – ou seja, os seus conceitos estruturadores. Frequentemente observamos programas de educação musical resumidos aos tradicionais "parâmetros" musicais (leia-se: altura, duração, timbre, intensidade), tidos como ponto de partida e chegada de todo um trabalho de percepção, raramente *musical*. Dentro de programas assim constituídos, poucas são as oportunidades que os alunos têm de avançar além de uma mera execução soletrada de tais elementos.

Uma vez dominados os ditos padrões, suas possibilidades expressivas devem ser vivenciadas na apreciação de peças estrategicamente selecionadas e em propostas de criação e *performance* (França, 2003a). Nessas ocasiões, aqueles elementos ganham vida através das transformações metafóricas sugeridas por Swanwick (1999). Materiais sonoros são organizados em gestos (motivos ou frases) que incorporam diferentes nuances de caráter expressivo. Este é determinado por escolhas no que tange a registros, intervalos, forma e tamanho das frases, andamento, agógica, articulação, métrica, textura e outros (Swanwick; Taylor, 1982, p. 11). Essas escolhas implicam mudanças de clima, atmosfera, emoção ou impressão. Tais motivos são então organizados em estruturas através dos mecanismos de repetição ou contraste e seus derivados. Os gestos expressivos se encadeiam com outros gestos, estabelecendo relações de monotonia ou expectativa por meio de variações, contrastes, superposições e simultaneidades, que determinam a articulação estrutural da peça (Swanwick; Taylor, 1982). Experimentando música nesse nível, os alunos poderão, fortuitamente, compreender seu valor simbólico individual e coletivo (Swanwick, 1994).

Composição, apreciação e *performance* na escola

Um dos fundamentos da educação musical contemporânea celebra a primazia do fazer musical ativo através das modalidades de composição, apreciação e *performance* (Fernandes, 2004; França, 2003a; Gamble, 1984; Paynter, 1992; Preston, 1994; Swanwick, 1979 e outros). Cada uma delas envolve procedimentos e produtos específicos, promovendo *insights* complementares em relação à música enquanto discurso simbólico. A natureza peculiar de cada modalidade promove diferentes níveis de engajamento cognitivo e afetivo. Além disso, as modalidades envolvem os processos psicológicos do jogo imaginativo (ênfasis na composição), imitativo (na apreciação) e do domínio (na *performance*) (Swanwick, 1983). Enquanto compõe, o indivíduo desenvolve o pensamento abstrato, pois cria mundos imaginários, estruturando os sons conforme sua intenção expressiva. Ao ouvir música, ele é levado a acomodar-se àquelas combinações sonoras, imitando-as internamente. Quando realiza uma *performance* musical vocal ou instrumental, coloca em ação um conjunto de habilidades sensoriais, físicas e intelectuais. Integrar essas modalidades na educação musical significa equilibrar atividades de tendências imitativas e imaginativas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno. Estudos científicos apresentam mais uma razão para incluí-las e integrá-las no currículo: elas constituem “janelas” que podem ser indicadores singulares da compreensão musical do indivíduo (França; Swanwick, 2002; França Silva, 1998).

Swanwick (1994, p. 138) relata que tal abordagem já é observada como “princípio organizador” de inúmeros programas de ensino efetivos. Acredita-se que as três modalidades são, de alguma forma, interativas, podendo se enriquecer e iluminar reciprocamente e fomentar o desenvolvimento musical dos alunos (Swanwick, 1979). Compor a partir de um determinado elemento musical ou técnico, por exemplo, pode promover uma *performance* mais consistente e coerente (Swanwick, 1979, p. 49). Tal concepção apóia-se no pressuposto de que a compreensão, dimensão conceitual ampla sobre o funcionamento das idéias musicais, é transferida entre aquelas modalidades (França Silva, 1998; Hargreaves; Zimmerman, 1992). Essa integração é sistematizada no Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979, p. 46), que inclui, além da composição – C, apreciação – A – e *performance* – P, modalidades periféricas ou de suporte (por isso entre parênteses), os “estudos acadêmicos” ou “literatura” – (L) – e as habilidades técnicas – (S).

Transpor esses preceitos (discurso *utópico*) para o currículo (discurso *deliberativo*) é um desafio. O desenvolvimento técnico é um dos pontos nevrálgicos da educação musical na escola regular. Portanto, é preciso balizar conceitualmente cada uma dessas modalidades no contexto de ensino não especialista e coletivo. Em classes numerosas, a composição pode ser viabilizada em pequenos grupos, dentro dos quais os alunos podem tomar decisões musicais – naturalmente, a *performance* e a apreciação crítica também se fazem presentes em tais atividades de composição. Diferentemente da prática de natureza especialista, compor, assim como tocar, inclui desde a realização musical mais simples até a mais elaborada. Esse dimensionamento não significa, entretanto, uma permissividade ou um descompromisso com a qualidade da *performance* e com o produto da composição. Qualidades artísticas podem e devem ser buscadas desde o nível mais elementar. Pois se o aluno não é capaz de realizar uma peça simples de uma maneira musical, com fraseado, articulação e dinâmica, o será com peças progressivamente complexas?

Igualmente, a *performance* instrumental ou vocal pode promover o desenvolvimento musical através de propostas acessíveis sobre as quais os alunos tenham a oportunidade de tomar decisões expressivas e criativas. Figuram no repertório canções, folclóricas ou não, arranjos de percussão instrumental e corporal e peças diversas de fácil compreensão e realização. Alguns contextos podem viabilizar uma prática instrumental diferenciada em grupos menores, especialmente no caso da flauta doce. Experiências bem sucedidas de ensino de cordas geralmente têm seu lugar como atividades extracurriculares. É importante que no conjunto do repertório haja, ao mesmo tempo, diversidade e coerência. Por diversidade entenda-se pluralidade de estilos; por coerência, que haja princípios artístico-culturais e pedagógicos norteando tais escolhas. Não se limitar ao conhecido, nem temer o desconhecido. Não negar o comercial, nem mitificar o erudito. O mesmo vale para a apreciação: escutar atenta, ativa e analiticamente. Nunca preconceitualmente, mas sempre criticamente. Focalizar, desvendar e, quando possível, apropriar-se de técnicas, elementos e “artimanhas” musicais que produzam resultados sonoros interessantes e, oportunamente, procurar utilizá-los nas atividades de criação individuais e coletivas.

Matriz curricular experimental para o ensino fundamental

Apoiados nos referenciais explanados e mantendo a matriz de Swanwick em perspectiva, conce-

bemos uma matriz curricular experimental para o ensino fundamental de música (1ª à 4ª série). Enquanto a primeira é sintética, econômica e de natureza procedimental, a nossa expressa um exercício necessário no dia-a-dia da escola: explicitar, de forma detalhada, habilidades cognitivas (expressas nos verbos “identificar”, “associar”, “reconhecer”, “criar”, etc.) e conteúdos a elas associados. Não a proclamamos exaustiva, nem definitiva ou original. Esperamos, sim, provocar o diálogo, admitindo revisões e eventuais mudanças de curso. A matriz representa um mapa de possibilidades e deve ser encarada a partir de uma concepção *rizomática*, pois permite múltiplas entradas e linhas de fuga – tanto quanto a matriz de Swanwick. Os diversos *tópicos* se entrelaçam e se encadeiam, permitindo incursões recíprocas. A matriz está organizada em seis *temas* que se desdobram em vários *tópicos*. Essa organização é meramente didática e permite, especialmente ao professor iniciante, visualizar o território da nossa disciplina. Colabora para traçar percursos que visitem os diversos conteúdos sem compartimentalizá-los. Isso é especialmente favorecido mediante a adoção da estratégia de projetos, que consistem em atividades que se desdobram em várias etapas que conectam *rizomaticamente* diferentes *tópicos*, explorando diversos aspectos dos *conceitos fundantes*.

MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE MÚSICA (1ª à 4ª SÉRIE)

TEMA 1: DURAÇÃO

Tópico 1: Curto e longo

Diferenciar entre sons curtos e longos, não proporcionais e proporcionais.

Realizar sons curtos, longos e silêncio sob regência.

Registrar graficamente seqüências de sons curtos, longos e silêncio.

Realizar sons curtos, longos e silêncio a partir da notação gráfica.

Identificar sons curtos e longos presentes no cotidiano e na natureza.

Reconhecer padrões de sons curtos, longos e silêncio e associá-los à notação gráfica.

Reconhecer padrões de sons curtos e longos no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar peças explorando sons curtos, longos e silêncio.

Criar audiopartituras utilizando notação gráfica de sons curtos e longos, não proporcionais e proporcionais.

Tópico 2: Modos rítmicos básicos e noções de compasso

Perceber e realizar o pulso.

Diferenciar entre música com e sem pulso regular.

Identificar e realizar o acento métrico (apoio).

Classificar o acento métrico como binário, ternário ou quaternário.

Distinguir entre músicas com e sem anacruse.

Perceber e realizar a divisão do pulso.

Diferenciar entre divisão binária e ternária do pulso.

Perceber e realizar o ritmo real.

Produzir gráficos proporcionais de ritmo real.

Identificar o ritmo real a partir da notação gráfica.

Distinguir entre os modos rítmicos básicos.

Reconhecer os modos rítmicos básicos no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar arranjos a partir dos modos rítmicos.

Tópico 3: Tempo

Identificar e realizar variações de andamento.

Associar andamentos variados a eventos, objetos, fenômenos naturais, animais e outros.

Classificar eventos e objetos do meio social e da natureza conforme o andamento.

Identificar e realizar variações de agógica.

Associar variações de andamento a mudanças de caráter e à forma.

Criar climas expressivos a partir de indicações de andamento.

Tópico 4: Padrões rítmicos básicos

Diferenciar e realizar pulsos de som e de silêncio.

Associar pulsos de som e de silêncio à representação gráfica.

Identificar figuras rítmicas e suas pausas.

Associar gráficos de som e de silêncio às seqüências rítmicas.

Reconhecer e realizar seqüências rítmicas com semínima e pausa de semínima.

Compreender e realizar a relação de dobro e de divisão do pulso.

Reconhecer e realizar seqüências rítmicas com duas colcheias, semínima, mínima e suas pausas.

Identificar o número de pulsações contido nas seqüências rítmicas (base semínima).

Reconhecer padrões rítmicos conhecidos no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar frases musicais com os padrões rítmicos básicos.

Tópico 5: Compasso (base semínima)

Identificar compassos binários, ternários e quaternários.

Realizar a estrutura de compassos binários, ternários e quaternários com movimentos corporais e/ou instrumentos.

Associar seqüências rítmicas à fração de compasso.

Completar compassos.

Reconhecer métrica regular e irregular.

TEMA 2: ALTURA**Tópico 1: Direcionalidade sonora**

Distinguir entre movimento sonoro ascendente e descendente.

Realizar padrões de movimento sonoro (subidas, descidas, som constante, contínuos e descontínuos) sob regência.

Registrar graficamente seqüências de sons ascendentes, descendentes ou constantes, contínuos e descontínuos.

Realizar padrões de movimento sonoro (subidas, descidas, som constante, contínuos e descontínuos) a partir da notação gráfica.

Reconhecer padrões de movimento sonoro e associá-los à notação gráfica.

Identificar padrões de movimento sonoro no meio social e na natureza.

Reconhecer padrões de movimento sonoro no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar peças utilizando padrões de movimento sonoro.

Criar audiopartituras utilizando notação gráfica de movimento sonoro.

Tópico 2: Grave, médio e agudo

Compreender os conceitos "grave" e "agudo".

Discriminar entre sons a) graves e agudos e b) graves, médios e agudos.

Realizar seqüências de sons a) graves e agudos e b) graves, médios e agudos sob regência.

Registrar graficamente seqüências de sons graves e agudos.

Realizar seqüências de sons a) graves e agudos e b) graves, médios e agudos a partir da notação gráfica.

Reconhecer seqüências de sons graves, médios e agudos e associá-las à notação gráfica.

Identificar sons graves, médios e agudos no meio

social e na natureza.

Classificar objetos e fontes sonoras diversas conforme o seu registro.

Relacionar a conformação física de objetos e instrumentos musicais com os registros grave, médio e agudo.

Reconhecer os registros grave, médio e agudo no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar peças a partir da exploração dos registros grave, médio e agudo.

Criar audiopartituras utilizando notação gráfica dos registros grave, médio e agudo.

Tópico 3: Padrões melódicos básicos

Identificar e realizar (entoar) padrões escalares.

Identificar e realizar (entoar) arpejos.

Criar frases musicais a partir de padrões escalares e arpejos.

Reconhecer padrões melódicos conhecidos no repertório de apreciação e de *performance*.

Compreender o conceito de acorde.

Criar acompanhamentos explorando acordes básicos e/ou inventados.

Tópico 4: Modo

Compreender a diferença entre tríade maior e menor.

Distinguir entre tríade maior e tríade menor.

Reconhecer modo maior e modo menor no repertório de apreciação e de *performance*.

TEMA 3: TIMBRE E INTENSIDADE**Tópico 1: Timbre**

Compreender o conceito de timbre.

Realizar diferentes timbres vocais e corporais.

Identificar timbres instrumentais variados.

Reconhecer timbres diversos da paisagem sonora, da natureza e outros.

Reconhecer auditivamente diferentes paisagens sonoras.

Associar timbres a contextos e estilos musicais específicos.

Conhecer as principais famílias dos instrumentos (cordas, sopros, percussão).

Sonorizar fotos, quadros, histórias e/ou poemas explorando timbres.

Criar paisagens sonoras utilizando voz, corpo e outras fontes sonoras.

Tópico 2: Intensidade

Discriminar entre sons fortes e *piano*.

Classificar sons do meio social e da natureza conforme a intensidade.

Realizar sons fortes, *piano*, crescendos e decrescendos sob regência.

Realizar sons fortes, *piano*, crescendos e decrescendos a partir da notação gráfica.

Identificar variações de dinâmica e associá-las à respectiva grafia.

Associar gráficos de sons fortes e fracos à métrica binária, ternária e quaternária.

Reconhecer variações de intensidade no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar peças explorando variações de intensidade.

Criar audiopartituras utilizando variações de intensidade.

Reconhecer indicações de dinâmica.

TEMA 4: CARÁTER EXPRESSIVO E CONTEXTO

Tópico 1: Caráter expressivo

Identificar o caráter expressivo de peças do repertório de apreciação e de *performance*.

Associar o caráter expressivo a variações de andamento, intensidade e outros elementos.

Criar peças a partir da indicação do caráter expressivo.

Tópico 2: Estilo, contexto e cultura musical

Diferenciar entre música erudita, folclórica e popular.

Identificar estilos musicais variados.

Associar estilos musicais a contextos, grupos sociais e formações instrumentais.

Identificar características e instrumentos de diferentes estilos.

Distinguir auditivamente entre música tonal e atonal.

Nomear compositores expoentes.

Reconhecer e nomear obras musicais relevantes do contexto escolar e do cotidiano.

TEMA 5: ESTRUTURAÇÃO MUSICAL

Tópico 1: Forma

Perceber e delimitar frases e seções.

Reconhecer repetição de eventos e frases musicais, estruturas ABA e seus derivados no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar peças com repetições e seções contrastantes.

Identificar e realizar o procedimento de pergunta e resposta (antecedente e conseqüente).

Identificar e realizar cânones.

Identificar e realizar ostinatos e pedais.

Criar peças utilizando ostinatos e pedais.

Identificar variações de um tema.

Criar variações a partir de um tema.

Associar a articulação estrutural a mudanças de caráter e organização do material sonoro.

Tópico 2: Elementos do discurso

Compreender o conceito de melodia.

Compreender o conceito de acompanhamento.

Associar melodias e acompanhamentos aos parâmetros musicais.

Explorar e criar acompanhamentos em estilos variados.

Diferenciar entre texturas simples e complexas.

Compreender e explorar a relação texto-música.

Criar texturas instrumentais e vocais.

TEMA 6: NOTAÇÃO MUSICAL

Tópico 1: Grafia contemporânea

Identificar signos básicos da grafia contemporânea (pontos, linhas, *clusters* e *glissandi*).

Associar padrões sonoros à grafia contemporânea.

Registrar padrões sonoros utilizando signos da grafia contemporânea.

Realizar gráficos e audiopartituras com voz, corpo e outras fontes sonoras.

Reconhecer padrões sonoros da escrita contemporânea no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar audiopartituras temáticas e abstratas.

Tópico 2: Notas musicais

Listar, completar e ordenar seqüências de notas vizinhas (segundas).

Distinguir entre seqüências de segundas ascendentes e descendentes.

Associar seqüências de notas vizinhas à escrita gráfica.

Listar e ordenar seqüências de terças.

Distinguir entre seqüências de terças ascendentes e descendentes.

Associar seqüências de terças à escrita gráfica.

Tópico 3: Leitura relativa no pentagrama

Associar o pentagrama a padrões de movimento sonoro e planos de altura.

Compreender a estrutura do pentagrama.

Identificar as linhas e os espaços do pentagrama.

Associar a escrita no pentagrama a gráficos de movimento sonoro.

Nomear seqüências de segundas e terças no pentagrama (leitura relativa, sem clave).

Tópico 4: Leitura absoluta

Compreender o significado de clave.

Identificar as claves de sol, dó e fá.

Conhecer os números das oitavas e localizá-las na pauta musical.

Posicionar notas musicais na pauta musical a partir da indicação de clave.

Realizar leitura absoluta.

Criar trechos musicais utilizando *software* de notação musical.

Embora essa matriz pareça extensa, muitos *tópicos* contêm itens (chamados descritores) extremamente simples e diretos como, por exemplo, “Discriminar entre sons graves e agudos”. No entanto, um mesmo descritor pode pressupor níveis progressivos de complexidade – no caso citado, desde os extremos dos registros grave e agudo até intervalos melódicos bem pequenos. Tais elementos, vivenciados através da escuta, criação ou *performance*, admitem conexões as mais diversas com outros pontos da matriz, conforme será demonstrado posteriormente. Alguns *tópicos* são seqüenciais e devem ser desdobrados ao longo das séries do ensino fundamental, como é o caso de “Padrões rítmicos básicos”, “Padrões melódicos básicos” e “Leitura absoluta”. Mas a maioria dos conteúdos permite combinações múltiplas. Seqüências de sons curtos e longos, por exemplo, podem ser associadas a variações de registro, andamento, intervalos, intensidade, timbre ou ataque, determinando o caráter expressivo e a forma, conectando *rizomaticamente* diversos elementos da matriz. Insistimos na não linearidade de diversos *temas* e *tópicos* devido à cumulatividade dos *conceitos fundantes* (materiais sonoros determinam o caráter expressivo dos ges-

tos ou motivos que se encadeiam em estruturas mais complexas). Gradualmente, conteúdos apreendidos vão conduzindo a novos conteúdos, as conexões se tornam mais consistentes e as atividades mais elaboradas tecnicamente.

Enfim, acreditamos em um currículo semi-aberto que se apóie em fundamentos claros, que tenha conteúdos declarados e ao mesmo tempo permita uma multiplicidade de traçados possíveis, contextualizados e essencialmente musicais, promovendo ampla vivência dos *conceitos fundantes*. Essa compreensão é determinante para manter a vitalidade da matriz curricular, bem como afirmar sua legitimidade. Para ilustrar as idéias aqui apresentadas – os *conceitos fundantes*, a integração das modalidades de composição, apreciação e *performance*, a matriz de Swanwick (1994) e a abordagem *rizomática* da nossa matriz curricular, relataremos agora dois projetos transcorridos em sala de aula.

Projeto 1: Maria Fumaça

Este primeiro projeto tem como eixo a canção *Maria Fumaça*, do nosso CD e respectivo livro *Poemas Musicais – Ondas, Meninas, Estrelas e Bichos* (França, 2003b). Na canção, os *conceitos fundantes* podem ser vivenciados de maneira fortemente integrada. A melodia é formada por um pentacorde maior em movimentos ascendentes e descendentes. A harmonia é ricamente elaborada, com empréstimos modais e modulações. A escrita rítmica explora o contraste de duração entre sons curtos (padrões de quatro semicolcheias) e longos (semínimas). O ritmo também é trabalhado no seu aspecto expressivo, com alterações de andamento e agógica associadas à temática da canção. A macroforma apresenta introdução, repetições que exploram detalhes do arranjo e de textura, e coda. São explorados timbres instrumentais (violoncelo, piano e percussão) e não instrumentais, incluindo o apito do trem e sino, que sinalizam a partida da estação. O tema da canção convida a explorações interdisciplinares através da contextualização histórico-geográfica do trem de ferro, e pode conduzir à apreciação de obras como *O Trenzinho do Caipira*, de Villa-Lobos. A Figura 2 apresenta um trecho da canção (França, 2003b).

O projeto permite abordar de uma maneira extremamente musical dois *temas* da nossa matriz curricular: a direcionalidade sonora e a ordenação (falada e solfejada) de segundas, os graus conjuntos ou “vizinhos”. Portanto, para que o projeto seja bem aproveitado, é importante que tais conteúdos sejam trabalhados paralelamente. O automatismo da ordenação dos nomes das notas pode ser trabalha-

Maria Fumaça

Cecilia Cavallieri França

Pe-las-tra-das-fo-ra, vai o trem / Ma-ri-a Fu ma-ça quer pa-rar / Pois quer des-can-sar / Ve-lha e-las tá / Oh! 'Seu' ma-qui-nis-ta, por fa-vor!

Figura 2: Trecho da canção Maria Fumaça

do através de atividades com bola, batimentos corporais, jogos com cartões e cartelas (Mares Guia; França, 2005), exercícios orais e escritos. A direcionalidade sonora também deve ser vivenciada primeiramente de forma sensorial, através de movimentos corporais conjugados com a vocalização e percepção de subidas e descidas, cuja grafia será descoberta pelos alunos. Em seguida, esta será trabalhada através de atividades e jogos de leitura e reconhecimento (Mares Guia; França, 2005). A apreciação de peças que exploram subidas e descidas na sua escrita – como *Rhapsody in Blue*, de Gerswhin, *Odeon*, de Nazareth, o terceiro movimento do *Quinteto em Mi Bemol*, de Schumann, e outras – é fundamental para a compreensão das possibilidades expressivas desses elementos. Da mesma forma, a criação a partir desses elementos possibilita sua aplicação musical imediata. Oportunamente, os dois temas – nomes de notas e alturas – são associados na performance de canções como *O Sabiá*, de Carmem Mettig, e *Minha Canção*, de Chico Buarque, que preparam o caminho para a percepção do perfil melódico da canção *Maria Fumaça*.

O relato que se segue é derivado da nossa pesquisa observacional em uma turma de segunda série (atualmente correspondente à terceira) de uma

escola regular. Iniciamos o projeto *Maria Fumaça* com a proposta de sonorização de uma “viagem de trem de ferro” a partir da visualização de uma foto. Diversos timbres vocais, corporais e de outras fontes sonoras foram combinados em texturas variadas. Exploramos a questão expressiva dos andamentos lento e rápido, do acelerando e do *rallentando*, conjugados com a movimentação corporal. Em seguida, apresentamos a canção (o arranjo original do CD) e passamos à aprendizagem e performance da mesma. No primeiro momento, focalizamos os aspectos estruturais e expressivos do arranjo: a forma (introdução, repetições, com destaque para a modulação, e coda), as variações de andamento, o caráter vibrante e ao mesmo tempo doce da peça.

Conduzimos, então, uma apreciação mais analítica na qual os alunos foram provocados a perceber timbres, texturas, melodia e acompanhamento e a descobrir o movimento melódico ascendente e descendente de cada frase da melodia. Em seguida, pedimos que registrassem no quadro o gráfico de cada frase (habilidade já trabalhada anteriormente), a partir do qual realizamos atividades de leitura e reconhecimento. A etapa seguinte consistiu da entoação da melodia com os nomes das notas e com diferentes tônicas³ e da escrita e leitura relativas no

³ Lembramos que a utilização de diferentes “chefes” (tônicas) não é possível dentro da metodologia de solfejo do “Dó Móvel”.

pentagrama. A percepção rítmica foi trabalhada sensorial e graficamente a partir da diferenciação entre os padrões de sons curtos e longos. Após essa etapa analítica, retornamos à *performance* da canção, iluminada pela compreensão dos diversos elementos musicais que transformaram um mero pentacorde em uma “viagem” ricamente musical. Complementamos o projeto com a apreciação de outras peças que tinham em comum essa temática, incluindo *O Trenzinho do Caipira*, de Villa-Lobos.

Inúmeros temas e tópicos da nossa matriz curricular foram trabalhados: curto e longo, tempo, direcionalidade sonora, timbre, caráter expressivo, cultura musical, forma, textura, melodia e acompanhamento, notação gráfica e notas musicais (incluindo solfejo relativo). O projeto permitiu trabalhar os conceitos fundantes de forma integrada, partindo da criação (sonorização) para a apreciação e *performance* da canção. Esse processo pode ser visualizado na matriz de Swanwick (1994) – Figura 3, abaixo.

Figura 3: Percurso do Projeto Maria Fumaça

CONCEITOS FUNDANTES	MODALIDADES DO FAZER MUSICAL		
	Composição	Apreciação	Performance
Forma	1	2 e 6	3
Caráter expressivo	1	2 e 6	3
Materiais sonoros	1	4 e 6	3 e 5

Adaptado de Swanwick (1994, p. 161).

Projeto 2: Homenagem a Brahms

Para ilustrar a versatilidade da matriz curricular, relatamos agora um projeto transcrito em uma escola de música especializada em Belo Horizonte, em uma turma de nove alunos de dez anos de idade. Nesse contexto (quase *utópico*), os conteúdos foram trabalhados em um nível *tecnicamente* mais refinado do que no projeto anterior, transcrito em escola regular.

Estávamos trabalhando terças, tríades e arpejos, alternando o automatismo falado, cantado e auditivo com a apreciação de peças que continham terças caracterizando a escrita – o prelúdio *La Fille aux Cheveux de Lin*, de Debussy; as *Sonatas KV 545, 570 e 576*, de Mozart; *Águas de Março*, de Tom Jobim, entre outras. Na seqüência, levamos o *Intermezzo op. 119, n. 1*, de Brahms. Para nossa surpresa, quando a peça terminou, o comentário

unânime foi “achei chato”. Tal reação negativa dos alunos desencadeou decisões pedagógicas que propiciaram uma experiência muito mais rica do que a proposta inicial de apreciação, e que se desdobrou em um projeto que se estendeu por várias aulas.

Coincidentemente, o motivo inicial da peça é formado por um familiar “fá#, ré, si, sol, mi”, terças descendentes correspondentes às notas nas cinco linhas da clave de sol – essa foi a porta de entrada para a obra de Brahms. Os alunos “tiraram” esse motivo de ouvido e o escreveram no pentagrama. Constatada a familiaridade com o tema de Brahms, passaram a trabalhar numa composição a partir daquelas cinco notas. Delas derivaram dois acordes: si menor (“si, ré, fá#”) e mi menor (“mi, sol, si”). Uma aluna, ao piano, encontrou dificuldade para deslocar a mão entre os dois acordes. Assim sendo, (*rizomaticamente*) aprenderam sobre inversão de acordes: “mi, sol, si” transformou-se em “si, mi, sol”; dessa forma, a pequena pianista manteria o mesmo baixo (si) para os dois acordes. Estes foram alternados sob a melodia das cinco notas descendentes, repetidas duas vezes, finalizando-se com acordes também no registro agudo. O caráter dessa pequena criação era quase tão intimista e dramático quanto o *Intermezzo*, devido ao andamento, à tonalidade e à dinâmica *piano* com *crescendos* imponentes. Se por um lado a percepção do caráter dá-se de forma intuitiva, por outro são decisões objetivas no nível dos materiais sonoros que determinam o clima expressivo da peça. *Trêmolos* no xilofone (“mi-fá#”) e *shakes* no pandeiro reiteravam esse caráter. O tema aparece na Figura 4.

Na aula seguinte, os alunos criaram duas variações para esse tema. Na primeira, a direção da melodia foi invertida para “mi, sol, si, ré, fá#”. O caráter era mais rítmico, com uma célula sincopada realizada pelo pandeiro e alternada com a flauta doce. Após algumas repetições, os dois instrumentos juntos aceleravam até um corte abrupto. A segunda variação era mais sombria e mais lenta, com a melodia iniciando no grave e subindo uma oitava a cada repetição. O *trêmolo* do tema reaparecia nos acordes e no xilofone, no início de cada entrada da melodia. Realizamos, então, a *performance* completa do tema e suas variações. Os alunos puderam vivenciar integralmente a transformação daquelas cinco notas em um motivo de caráter marcante, organizado em um tema pequeno, mas coerente. A proposta foi estendida com a criação das variações e a organização dos três trechos em uma estrutura mais longa e consistente.

Algumas semanas depois, colocamos novamente o *Intermezzo* de Brahms. É impossível trans-

Homenagem a Brahms



Figura 4: Tema Homenagem a Brahms

mitir através do texto o vigor da experiência e o impacto causado em todos nós. Aquela primeira impressão negativa foi transmutada pela compreensão e apropriação de um dicionário expressivo intimista, delicado, quase dramático. A experiência de composição com as mesmas notas utilizadas por Brahms, não obstante a simplicidade técnica composicional e instrumental empregada, construiu uma relação afetiva e de empatia com aquela obra e seu criador, de quem os alunos quiseram aprender sobre a vida, obra e estilo. Nosso *Tema e Variações* foi batizado em sua homenagem.

al das cinco notas, com o qual passamos à composição (2) com caráter expressivo semelhante ao do *Intermezzo*. Finalizado o tema, passamos à criação das variações (3), que foram organizadas em uma estrutura mais complexa, que rendeu várias experiências de *performance*, entre ensaios e apresentações (4). Retornamos a Brahms (5), culminando com a poderosa experiência do (re)conhecimento, a sensação de ouvir as “nossas” terças se desdobrando em longas e profundas melodias.

Figura 5: Percurso do Projeto Homenagem a Brahms

CONCEITOS FUNDANTES	MODALIDADES DO FAZER MUSICAL		
	Composição	Apreciação	Performance
Forma	3	5	4
Caráter expressivo	2 e 3	1 e 5	4
Materiais sonoros	2	1 e 5	4

Adaptado de Swanwick (1994, p. 161).

Na Figura 5 pode-se visualizar o percurso desse projeto na matriz de Swanwick (1994). Da apreciação da peça de Brahms (1) extraímos o tema inici-

Praticamente todos os temas e tópicos da nossa matriz curricular foram visitados nesse projeto: modos e padrões rítmicos, tempo, compasso, direcionalidade sonora, grave e agudo, padrões melódicos, modo, timbre, intensidade, caráter expressivo, estilo, forma e outros descritores como melodia e acompanhamento, acorde e inversão, terças, escrita e leitura absoluta. Vale lembrar que, como se trata de uma escola especializada, os conteúdos puderam ser trabalhados em um nível tecnicamente mais elaborado.

Continuaremos explorando caminhos e conexões, acreditando que, quando se tem um norte, é mais fácil aventurar-se, deixar-se levar pela frutífera e imprevisível interação música-sujeitos. Por isso fundamentos são importantes, e princípios, imprescindíveis.

Referências

- ABEM. *Anais do XIII Encontro Anual da Abem*. Rio de Janeiro, 2004.
- BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 35-42, 2004.
- BELLOCHIO, Cláudia. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, 2003.
- BORGES, D.; FONTES, M. Música rizomática: linhas sonoras em multiplicação. *Revista Critério*, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.revista.criterio.nom.br/musicarizomatica.htm>>. Acesso em: 12 fev.2006.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*: vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- FERNANDES, José N. Normatização, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-87, 2004.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 55-62, 2004.
- FRANÇA, Cecília C. O som e a forma, do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003a. p. 5-41.
- _____. *Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos*. Belo Horizonte, 2003b.
- FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 6-41, 2002.
- FRANÇA SILVA, M. Cecília. *Composing, performance and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. Tese (Doutorado em Educação Musical)– Institute of Education, University of London, Londres, 1998.
- GAMBLE, Tom. Imagination and understanding in the music curriculum. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 1, p. 7-25, 1984.
- HARGREAVES; ZIMMERMAN. Developmental theories of music learning. In: COLWELL, Richard (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 377-391.
- HENTSCHKE, Liane. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. Tese (Doutorado em Educação Musical)– Institute of Education, University of London, Londres, 1993.
- HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L.. *Ensino de música: propostas para pensar e agir na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- KREINZ, Gloria. Performance e tecno sociedade. *Existocom*, n. 5, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/existocom/ensaio5b.html>>. Acesso em: 10 fev. 2006.
- MARES GUIA, Rosa L.; FRANÇA, Cecília C. *Jogos pedagógicos para educação musical*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- PAYNTER, John. *Sound and structur*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PRESTON, Hamish. Listening, appraising and composing. *British Journal of Music Education*, v. 11, n. 1, p. 15-55, 1994.
- SANTOS, Regina M. S. Perspectivas pós-modernas no pensamento-pedagógico musical: o caso do curso básico de música para professores, sob a ótica do rizoma. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13. 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 688-691.
- _____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, 2005.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- _____. *The arts in education: dreaming or wide awake?* London: University of London Institute of Education, 1983.
- _____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- _____. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.
- SWANWICK, Keith; TAYLOR, Dorothy. *Discovering music*. London, 1982.
- WALSH, Paddy. *Education and meaning*. London: Cassell, 1993.
- WEICHSELBAUM, Anete S. Tendências da educação e do currículo no final do século XX, metáforas utilizadas e o conceito de mapa da obra de Keith Swanwick. *Cadernos do Colóquio*, 2002. Disponível em: <<http://www.uniriotec.br/jornal/include/getdoc.php?id=107&article=28&mode=pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2006.

Recebido em 27/02/2006

Aprovado em 10/04/2006