

# Por dentro da matriz

Cecília Cavalieri França

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

**Resumo.** Este artigo revisita os níveis prescritivo e descritivo do discurso educacional propostos por Walsh (1993) e expande a discussão iniciada em artigo anterior (França, 2006) sobre a necessidade de se estabelecer fundamentos para o ensino básico de música. O processo de formatação de uma matriz curricular experimental para a escola regular é explicitado. São abordadas as possibilidades para a avaliação diagnóstica e acompanhamento discente. Relatos de experiências em sala de aula reafirmam a importância de se esgotarem musicalmente as atividades propostas e de se otimizar a integração das modalidades composição, apreciação e *performance* em direção aos conceitos fundantes (materiais sonoros, caráter expressivo e forma), promovendo uma abordagem rizomática dos conteúdos musicais.

**Palavras-chave:** currículo de música, música na escola, avaliação em música.

**Abstract.** This article discusses the Prescriptive and Descriptive levels of educational discourse as proposed by Walsh (1993), expanding a previous article (França, 2006) about the need of stating principles for regular music teaching. It explains the process of building an experimental music curriculum for basic teaching and approaches the possibilities for assessment and student monitoring. Reports of real musical experiences illustrates the importance of optimizing classroom activities as well as the integration among composing, performing and audience-listening towards the founding concepts – musical materials, expressive character and form) within a rhizomatic approach of musical elements.

**Keywords:** music curriculum, music in schools, musical assessment

## Prólogo

Eram quase 18 horas de domingo e o céu prometia chuva. Mas, devotos de dar gosto, os fiéis vestiram-se para a missa. Senhores, senhoras, moças, jovens e crianças adentravam a matriz. Do alto da torre, o sino anunciava o *Ângelus*: seis sonoras e pacíficas badaladas. Na terra começava a missa; no céu aprontava-se a tempestade. Padre e assembleia se alternavam em canto e oração. A chuva engrossava, gorda de trovão. No meio da missa, descia água de dar medo. Escorria pelos telhados, batia nos vitrais. Mas nada dura para sempre, nem missa, nem tempestade. Cansou-se São Pedro; calou-se “seu” padre. Soaram 19 horas.

A cena descrita não tem nada de original. Toda cidadezinha do interior tem igreja, padres, fiéis e chuva. Trago-a pela riqueza sonora que sugere, convidando a um rico trabalho musical com alunos de tribos e idades as mais diversas. Retratamos tal cena na audiopartitura figurativa reproduzida a seguir,<sup>1</sup> *Chuva na Matriz*, ou, como sugerido por um aluno, *Tem Gente que só Entra na Igreja Quando Chove*.

Partimos da observação cuidadosa da imagem. Entre elementos óbvios (os sinos, o diálogo

---

<sup>1</sup> A audiopartitura foi criada por esta autora em 1989; os desenhos foram produzidos pelo professor Ms. Abel Moraes (UFSJ/MG).



**Figura 1:** Audiopartitura Chuva na Matriz

solo *versus tutti* entre padre e assembléia, e a tempestade) e menos óbvios (como a inclinação do telhado, sugerindo a direcionalidade sonora e os vitrais, que remetem ao eco das catedrais), há uma pluralidade de possibilidades musicais a serem exploradas.

O aspecto mais evidente é a simultaneidade de fenômenos completamente distintos que sugerem dois estratos sonoros de extremo contraste em termos de material, caráter e organização formal: o primeiro, do mundo natural, com suas leis próprias; o segundo, um ritual humano, basicamente previsível e organizado em vários aspectos. A organização interna dos dois fenômenos aponta para linguagens e idiomas musicais distintos pela estrutura específica de cada um, pela ritmicidade inerente a ambos de maneiras tão diferentes e pelo arrojo de força e intensidade de um contra a linearidade do outro.

Em ambos os fenômenos, o tempo é soberano: tanto a missa quanto a tempestade são fenômenos temporais (sem trocadilho!). Embora toda chuva tenha começo, meio e fim, cada chuva é única e não se submete a regra. Ao contrário, tem uma temporalidade imprevisível. Sugere um poder primordial. Tem a sua própria ordem, porém mais próxima

da anarquia do que da liturgia.

É inevitável a exploração conjugada dos aspectos de intensidade, textura e densidade, adensamento e rarefação. Esses se conectam a uma colorida palheta de timbres e a uma ampla gama de alturas (mas não necessariamente melodias), desde as gotas que prenunciam a chuva até a fúria dos trovões.

Na chuva, o ritmo não é medido, embora se possam ouvir pulsos – instáveis, irregulares, sobrepostos. Ela tem como atributo a expressividade do tempo, acelerando e *rallentando*. O telhado da matriz representa uma interseção entre os dois estratos e idiomas. A água da chuva literalmente *toca* o telhado e afeta a sonoridade no interior da igreja. Esse movimento pode ser lido de forma linear (da esquerda para a direita, subindo e descendo) ou não linear (do alto do telhado para baixo em ambas as direções) e formar melodias tonais (pentatônicas, diatônicas, modais) ou atonais que remetam à sonoridade da chuva.

Já a missa sugere o tempo medido, o rigor comedido e a previsibilidade. As pessoas chegam conversando, andando ao passo; as crianças vêm

brincando e correndo. Cabe uma percussão de efeito, incidental, delicada e *piano*. Os elementos vão-se imbricando. O sino bate as horas, estabelecendo um pulso e instaurando uma ordem a que todos devem se submeter – decrescendo ao silêncio. O padre pode falar ou cantar, recitar ou improvisar; a assembléia então responderá de acordo. O tom mais intimista, introspectivo e contemplativo é dado pelo caráter vocal, pela tessitura das melodias e a quadratura das frases. A alternância entre padre e assembléia convida à exploração de procedimentos como solo e coro (*tutti*), cânone, pergunta e resposta (antecedente e conseqüente). Se forem cantadas, podem ser melodias modais, tonais, atonais ou em “línguas” (escalas) inventadas. Padrões rítmicos e melódicos resultantes podem ser registrados em notação gráfica ou tradicional, quando apropriado. Um pouco de acústica também é bem-vinda: o pé direito alto e os vitrais da igreja sugerem um eco ou reverberação peculiar que cria uma atmosfera mística. A seção final é quase retrógrada à primeira: a missa termina, o sino bate as horas, as pessoas deixam a igreja.

Essa viagem admite paradas em várias estações, onde as experiências de criação e *performance* serão alimentadas pelas atividades de apreciação. A relação entre dois estratos distintos é facilmente percebida em *A Pergunta não Respondida*, de Charles Ives, por exemplo. O caráter dramático e religioso é sentido no *Cantus in Memory of Benjamim Britten*, de Arvo Part. O vigor e a energia da tempestade lembram obviamente as traduções sinfônicas de Beethoven, além de passagens tempestuosas de Mahler ou Mozart, ou *O Grande Portal de Kiev*, de Mussorgsky. O jogo estrutural entre padre e assembléia acomoda diferentes conexões, de canto gregoriano, cenas operísticas, improvisações jazzísticas até diálogos entre Elis e Tom.

Nada disso é original. Tais conteúdos e procedimentos são inerentes ao dia-a-dia da nossa disciplina. Valemo-nos do exemplo relatado para clarear a relação entre a prática da educação musical e sua sistematização, ampliando a discussão sobre uma matriz curricular para o ensino de música proposta em artigo de nossa autoria (França, 2006), publicado no último número desta revista.

### **O mapa e a paisagem**

Bastam alguns minutos navegando na Internet para constatarmos que a presença da música é pro-

gressivamente visível nos mais diversos contextos educacionais. A ferramenta de “busca avançada” do Google aponta mais de 36 mil entradas para a expressão “música na escola”.<sup>2</sup> Refinando-se a busca, encontramos nada menos do que 975 entradas para “projeto música na escola”, Brasil afora. Tal proliferação de iniciativas é bastante eloqüente. No entanto, para que a música seja implementada efetiva e definitivamente no âmbito escolar é preciso vencer algumas batalhas. E, mais do que vencer as batalhas políticas, precisamos vencer nossas batalhas internas e nos articularmos de forma mais objetiva. Entre as várias etapas a serem cumpridas, impõe-se a necessidade da construção e constante revisão de uma matriz curricular, cuja principal função é declarar que competências se esperam dos alunos ao final de um determinado segmento educacional. A pedagoga Dr<sup>a</sup> Sylvia Garcia (2006, p. 1) explica:

A matriz não é a expressão do que os professores fazem no dia-a-dia. Ela precisa orientar os focos fundamentais [do trabalho]. Tais focos são oriundos do objeto de estudo da área, da proposta de ensino da disciplina, da adequação à idade dos alunos nos diferentes segmentos e, principalmente, deve expressar o que precisa ser avaliado, para orientar o ensino.

A matriz curricular consiste de uma sistematização tecnicamente complexa, quase uma provação para quem prefere a dinâmica da sala de aula. Ela representa um exercício necessário no processo de consolidação da música na escola, pois, através dela, dá-se a explicitação do *corpus* de conteúdos a ser trabalhado e das habilidades cognitivas a serem desenvolvidas – expressas através de verbos como “identificar”, “relacionar”, “analisar”, “criar” e outros. A música possui conteúdos, procedimentos, técnicas e produtos específicos como qualquer outra disciplina já consolidada, e a explicitação destes pode contribuir para a construção da sua identidade epistemológica. Do contrário, continuaremos a implorar pelo justo espaço da música no currículo alegando que ela desenvolve habilidades matemáticas e outras não musicais.

No artigo mencionado, apresentamos uma matriz curricular experimental cuja organização pode auxiliar a mapear o território da disciplina – especialmente para o professor iniciante. A matriz proposta é um mapa ainda rudimentar. Produzimos inúmeras e seguidas versões e ainda não a sentimos plenamente satisfatória.<sup>3</sup> Declaramos no artigo anterior: “Não a proclamamos exaustiva, nem definitiva ou original. Esperamos, sim, provocar o diálogo, admi-

<sup>2</sup> Busca realizada em março de 2007.

<sup>3</sup> Versões atualizadas da matriz podem ser encontradas em [www.ceciliacavalerifrança.com.br](http://www.ceciliacavalerifrança.com.br).

tindo eventuais mudanças de curso.” (França, 2006, p. 72).

No entanto, se os fundamentos discutidos no artigo citado não forem compreendidos, pode-se ter uma visão distorcida da matriz curricular – tal qual tomá-la como uma lista de atividades. Tais fundamentos são verdadeiras idéias fixas e vale a pena reafirmá-los:

- Primeiro: esgotar as possibilidades musicais de cada atividade proposta, não a encerrando antes de se percorrer o maior território musical possível.
- Segundo: otimizar a integração das modalidades de composição, apreciação e *performance*, consenso teórico entre inúmeros autores freqüentemente esvaziado na prática.
- Terceiro: evitar a fragmentação e redução dos elementos musicais ao nível dos chamados parâmetros do som. Estes constituem a matéria-prima a partir da qual elaboram-se os gestos expressivos e as estruturas musicais – transformações metafóricas amplamente explicadas por Swanwick (1999). Optamos por denominar a tríade *materiais, caráter expressivo e forma*<sup>4</sup> de *conceitos fundantes*, pois acreditamos que estes representam os pilares de uma abordagem de ensino musicalmente consistente.
- Quarto: promover uma abordagem rizomática dos conteúdos musicais. Quando se pensa rizomaticamente, pensa-se não em planejamentos fechados, mas em projetos ou programas delineados em linhas gerais. Parte-se de estímulos disparadores de uma multiplicidade de conteúdos que se entrelaçam e encadeiam, permitindo incursões recíprocas. Pois tudo o que é música é, ao mesmo tempo, altura, duração, timbre, intensidade, textura, densidade, caráter, forma e estilo, é situado em um dado tempo e lugar e passível de ser grafado de alguma maneira. Por isso, na matriz curricular proposta, sempre vinculamos os conteúdos ao repertório de apreciação e de *performance*. Além disso, incluímos descritores relativos à criação musical em todos os temas nela contemplados.

A formatação de uma matriz envolve uma

tecnicidade já incorporada em outras disciplinas e inerente à sua consolidação curricular. Ela representa a explicitação de conteúdos, ou seja, o mapeamento do território da disciplina. Outros já disseram que um mapa nunca é o território. Mas é uma sistematização necessária e bastante útil. *O mapa não é a paisagem*, assim como a matriz curricular não é a prática da educação musical.

### A construção da matriz

A sistematização apresentada na matriz curricular citada se apóia no programa SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.<sup>5</sup> Este foi criado em 1988 por iniciativa do Inep e consiste de um programa de avaliação em larga escala do desempenho escolar dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (desde 1995), História e Geografia (incluídas em 1999). Os testes são constituídos de questões de múltipla escolha (denominadas itens) concebidas a partir da matriz de referência criada para cada disciplina. Estes testes são aplicados em amostras probabilísticas nas séries finais de cada segmento, ou seja, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. A concepção teórica adotada é a do desenvolvimento de competências cognitivas e habilidades operacionais (Perrenoud, 1993, 1999). Na matriz os conteúdos são associados a habilidades cognitivas e subdivididos em unidades menores, chamadas “descritores”, que enunciam cada uma das habilidades específicas que serão avaliadas nos testes. Cada descritor comporta itens de diversos níveis de dificuldade e devem ser elaborados com grande rigor metodológico para que revelem problemas de aprendizado dos conteúdos e de desenvolvimento de habilidades específicas. As matrizes do SAEB são produzidas levando-se em conta os documentos oficiais (PCNs), os currículos praticados, os livros didáticos utilizados e a contribuição de profissionais e especialistas das áreas pertinentes.

Muito se tem escrito e discutido sobre a pedagogia das competências e da dialética *competências versus saberes* (Perrenoud, 1993). Entre uma tradição de ensino centrada nos conteúdos e outra tendendo para o pragmatismo, o mais prudente é buscar o equilíbrio entre ambas! Perrenoud (1999, p. 1) defende que “desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes”. Uma competência envolve um conjunto de esquemas de percepção, reflexão, avaliação e ação com os quais o indi-

<sup>4</sup> Estes aspectos aparecem nessa seqüência a partir do Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1986). A eles, Hentschke (1993) se refere como “dimensões da crítica musical”.

<sup>5</sup> Ver em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb.htm>.



víduo age sobre um dado estímulo, conceito, problema ou fenômeno. São diferentes modalidades cognitivas que envolvem tipos distintos de operações da inteligência. Ajustar o foco para o desenvolvimento de competências significa diminuir o peso sobre o conteúdo (no nosso caso, parâmetros musicais, notação, idiomas etc.) e aumentar o peso da capacidade de fazer e compreender música. Por isso, as modalidades de apreciação, *performance* e composição devem ser protagonistas nesse *script*.

Uma competência é constituída por várias habilidades<sup>6</sup> (Garcia, L., [s.d.], p. 5). Estas se referem “ao plano imediato do ‘saber fazer’” (Camargo, 2001, p. 3) e são expressas por verbos que denotam operações mentais (ações internalizadas) tais como identificar, compreender, associar, ordenar, analisar, explicar e assim por diante. As habilidades são procedimentos gerais que se aplicam sobre conteúdos específicos e são transferidas entre eles. Por isso é importante que os descritores da matriz não sejam muito fechados para que possam denotar competências móveis, isto é, passíveis de transferência.

As competências cognitivas são divididas em três categorias: *básicas*, *operacionais* e *globais*. As competências básicas se relacionam a conhecimentos imediatos e abrangem operações como identificar, localizar, discriminar e representar, entre outras. As competências operacionais apontam para o estabelecimento de relações entre elementos e incluem: classificar, ordenar, compor, interpretar, justificar etc. Já as competências globais envolvem a emissão de juízo e são manifestadas através de operações mais complexas como analisar, avaliar, criticar, julgar, explicar e generalizar, entre outras.

Dentro de um extenso programa de reformulação curricular do ensino em uma escola regular particular de Belo Horizonte, fomos desafiados a produzir uma matriz para a área de música. Nossa resistência inicial em sistematizar (cristalizar) uma disciplina tão dinâmica em uma lista estática e fragmentária foi vencida a partir da constatação da necessidade e das vantagens desse empreendimento. O sentido da matriz é radiografar o território da disciplina para conseguirmos levantar lacunas e problemas de aprendizado. Após um percurso de dois anos de trabalho e pesquisa,<sup>7</sup> chegamos a uma versão experimental da matriz curricular para o ensino de

música de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries/8. Desta, extraímos a matriz de referência para avaliação, filtrando apenas os descritores possíveis de serem avaliados através de itens fechados.

O ponto de partida para se construir a matriz curricular foi delimitar o objeto de estudo da área, ou seja, definir um conjunto de conceitos e elementos que permitam compreender o mundo sonoro e dominar a linguagem musical. Em seguida, foi preciso considerar quais competências e habilidades cognitivas deveriam ser desenvolvidas com relação aos conteúdos eleitos. Conteúdos e competências cognitivas constituem os dois elementos estruturadores de uma matriz curricular.

Encontramos pistas incipientes sobre as habilidades cognitivas em música no livro *Iniciação Musical na Idade Pré-Escolar*, de Vera Cauduro (1989). A autora demonstra uma preocupação em abordar as “habilidades perceptivas” de “identificação (ou reconhecimento)” e “diferenciação (ou discriminação, comparação)” (Cauduro, 1989, p. 32-33). Utilizando terminologia empregada por Zenatti (1969 apud Cauduro, 1989, p. 32), ela explica tais habilidades com exemplos musicais. A habilidade de identificação ou reconhecimento envolve uma operação mental na qual o estímulo dado é comparado a algo já percebido anteriormente (ou seja, presume a existência de uma representação mental prévia do fato musical apresentado). Já a habilidade de diferenciação ou discriminação envolve a comparação entre dois estímulos simultâneos (ou quase). Esse é o caso de procedimentos como distinção de timbres, emparelhamento de sons, ordenação de sons e seriação de notas de uma escala (Cauduro, 1989, p. 33).

Exemplos de outras disciplinas ajudaram a clarear o cenário. Por exemplo: de uma matriz de geografia para a 1<sup>a</sup> série do ensino fundamental podemos citar como competência básica “identificar os meios de transporte”. Uma competência operacional seria “descrever itinerários utilizando-se mapas”. Já uma competência global pode ser exemplificada pelo descritor “deduzir os pontos colaterais a partir dos pontos cardeais”.<sup>8</sup>

Em uma matriz para o ensino médio, de Língua Portuguesa, encontramos os exemplos: competência básica: “localizar informações num texto”;

<sup>6</sup> Preferimos evitar a expressão “habilidades instrumentais” utilizada por Perrenou (1983) para não gerar confusão entre o seu sentido genérico e o especificamente musical.

<sup>7</sup> A formatação técnica da matriz curricular foi orientada pela pedagoga Dr<sup>a</sup> Sílvia Garcia (UFMG/Projeto Saga).

<sup>8</sup> Descritores extraídos da matriz curricular para 4<sup>a</sup> série/8 do Ensino Fundamental de Geografia do Projeto Saga (2007).

<sup>9</sup> Descritores extraídos da matriz para prova de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (Fundação Luis Eduardo Magalhães, 2001).

operacional: “correlacionar, em um texto dado, termos, expressões ou idéias que tenham o mesmo referente”; global: “depreender de uma informação explícita outra afirmação implícita no texto”.

Nas matrizes dos segmentos iniciais (até ensino fundamental/I – 4ª série/8), observa-se uma ênfase em competências básicas e operacionais. O peso das competências globais aumenta em direção aos segmentos seguintes, sendo bastante expressivo em matrizes do ensino médio.

A matriz de música proposta para o ensino fundamental/I (1ª a 4ª séries/8) concentra-se, naturalmente, em competências básicas – como “Compreender os conceitos grave e agudo” – e operacionais – “associar pulsos de som e silêncio à representação gráfica”. Competências globais como analisar, julgar ou explicar serão construídas sobre as habilidades básicas e operacionais nas séries seguintes. Por exemplo: nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para 5ª a 8ª séries/8* (Brasil, 1998, p. 84), encontramos: “Audição de músicas brasileiras de várias vertentes, considerações e análises sobre diálogos e influências que hoje se estabelecem entre elas e as músicas internacionais, realizando reflexões sobre respectivas estéticas.” Esse enunciado representa um longo empreendimento a ser desenvolvido com os alunos, pois envolve operações mentais mais complexas como julgamento, crítica e generalização, que são desenvolvidas gradativamente sobre competências básicas e operacionais a respeito de aspectos rítmicos, melódicos, harmônicos, instrumentais, idiomáticos e outros.

Na versão revisada da matriz curricular incluímos novos descritores inspirados nas recomendações dos PCNs (Brasil, 1997, p. 7, 84) e que envolvem o desenvolvimento de competências globais. Entre eles, citamos: “posicionar-se criticamente com relação às produções musicais próprias e/ou de outrem” e “analisar a adequação da relação entre música e outras mídias artísticas (dança, teatro, *jingles*, trilhas sonoras)”. Vale lembrar que esses descritores devem ser trabalhados dentro de um nível musical e técnico acessível aos alunos do segmento em questão. Também ampliamos a ênfase em descritores que apontam para a diversidade cultural, as culturas locais e a importância da música nas sociedades. Incluímos, ainda, um novo tópico, “acústica e ecologia musical”, que integra conhecimentos transversais, explorando ética, saúde e cidadania. Tais conteúdos marcam presença em algumas obras a partir da década de 1990, como Grimshaw (1998) e Fonterrada (2004).

Várias competências recomendadas nos

PCNs encontram-se desdobradas em diferentes tópicos da matriz curricular. Por exemplo: “percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical” (Brasil, 1997, p. 55) aparece em descritores tais como:

- “Identificar o ritmo real a partir da notação gráfica” (Tema 1: Duração / Tópico 2: Modos rítmicos e noções de compasso).
- “Reconhecer indicações de dinâmica” (Tema 3: Timbre e intensidade / Tópico 2: Intensidade).
- “Registrar padrões sonoros utilizando signos da grafia contemporânea” (Tema 6: Notação musical / Tópico 1: Grafia contemporânea).
- “Criar trechos musicais utilizando *software* de notação musical” (Tema 6: Notação musical / Tópico 4: Leitura absoluta).

Muitos avanços têm sido conquistados, mas ainda há um longo caminho a se percorrer entre os documentos oficiais e a sala de aula e, principalmente, na relação entre competências e conteúdos. Garcia, L. ([s.d.], p. 3) relata:

O exemplo é verídico. Uma professora me perguntou: “O que é isso de habilidades que estão falando na minha escola?”. Depois de explicar um pouco, ela me respondeu: “Ah, são aqueles verbinhos que a gente coloca nas reuniões de início do ano na frente dos objetivos de ensino? Já aprendi a fazer isso faz tempo!”. Acho que não me engano ao imaginar que aquelas listas de objetivos cheias de “verbinhos” costumam ficar na gaveta da professora ou da diretora no restante do ano, enquanto se ministra “o conteúdo”.

Voltemo-nos, então, para o outro elemento estruturador da matriz curricular: os conteúdos.

### **O Padre Nosso**

No processo de elaboração da matriz curricular examinamos quase 60 títulos nacionais e estrangeiros. Constatamos que a grande maioria das obras converge para os conhecidos parâmetros básicos do som, ou seja, variações sobre o mote *duração, altura, timbre, intensidade* e a iniciação à escrita e leitura musical – “novos fora” nuanças, ênfases, preferências e níveis de organização variáveis e, muitas vezes, bastante pessoais. Tanto na categoria *publicações didáticas* (livros para o aluno) quanto na categoria *livros teóricos ou teórico/práticos* (para o professor) observamos o predomínio dos parâmetros do som como elementos organizadores do conteúdo.

A matriz se estabilizou após o estudo de algumas dezenas de obras, quando chegamos ao que nos parecia um esgotamento dos conteúdos possí-

veis de serem abordados. A maioria dos títulos redundam, naturalmente, sobre tópicos relativos aos materiais sonoros – duração, altura, timbre e intensidade – e praticamente todos tratam da alfabetização musical – leitura, escrita e solfejo. A estrutura musical é abordada em algumas obras, mas pouquíssimas se preocupam com o aspecto mais patente da música: o caráter expressivo. Essa dimensão perceptiva tão primordial é praticamente esquecida na maioria das obras! A cultura musical é apontada de forma explícita em algumas e minimamente em outras, através da menção à modalidade da apreciação musical. A preocupação com uma abordagem mais integradora aparece em alguns títulos examinados. Na maioria deles, os conteúdos são apresentados de forma fragmentária. Outro problema importante detectado foi que conteúdos e modalidades do fazer musical – e até mesmo recursos didáticos como a canção – aparecem misturados em praticamente todos os livros examinados. Enfim, cada obra nos oferecia apenas uma visão parcial do território musical. Vejamos alguns exemplos.

Dentre as publicações da década de 1970 encontramos a obra de Sérgio Vasconcelos Corrêa (1971, p. 25-34), onde aparece uma listagem de “conceitos básicos”: o som, a altura dos sons, o ritmo, o movimento, a melodia, a polifonia, a harmonia, o timbre e a estruturação musical (formas). Na seção relativa à metodologia de trabalho, o autor especifica como técnica metodológica, por exemplo, a “diferenciação e classificação dos corpos sonoros segundo [...] a altura (o mais GRAVE, os intermediários e o AGUDO)” (Corrêa, 1971, p. 34).

Uma publicação importante dessa mesma década é *Musijugando*, das educadoras argentinas Maria Inês Ferreira e Silvia Furnó (1977). Nos vários cadernos da obra aparecem quadros sinóticos cumulativos, apresentando “Conteúdos” e “Conductas” abordados. No *Guía Metodológica do Musijugando 3* aparecem “Objetivos de las actividades propuestas em el Cuaderno 3” (Ferreira; Furnó, 1977, p. 3, tradução minha):

Timbre:

- fontes sonoras não tradicionais: discriminar, reproduzir, criar

- instrumentos: visualizar, classificar, identificar

- vozes humanas e instrumentos: identificar, visualizar

Intensidade: reproduzir, identificar, ler, interpretar

Duração: identificar, ler, reproduzir

Altura: identificar, grafar, ler, reproduzir, criar

Forma musical: identificar

Obra musical: escutar e apreciar, criar, analisar

Anexo – Processo da escrita musical

Ritmo: ler, representar graficamente, executar, compor.

Embora sejam listados conteúdos e condutas, observamos que a separação do item “obra musical” sugere uma fragmentação dos conteúdos – por que não trabalhar as alturas, os ritmos e outros de forma integrada nas obras musicais? Res salvamos que a dimensão do caráter expressivo – raramente lembrada nos títulos consultados – permeia a obra de Ferrero e Furnó (1977), embora não tenha sido citada nessa listagem de conteúdos.

Em 1988 Elvira Drummond lançou os dois primeiros livros de sua coleção de sete volumes para iniciação musical. O sumário do segundo livro da série (Drummond, 1988, p. 7-8), fortemente baseada em Willems, apresenta os conteúdos abordados: pulsação; pulsação *versus* duração; curto e longo; figuras rítmicas semínima e semibreve; escrita gráfica e escrita relativa de alturas e da escala (começando com uma linha até se completar o pentagrama), agregando as figuras rítmicas e a pausa de semínima; acento métrico a partir da sílaba tônica das palavras; compasso e acentuação; apresentação das claves e leitura absoluta.

Em 1990, Carmem Mettig publicou *Educação Musical*, no qual ofereceu sua leitura do Método Willems. Na seção “desenvolvimento do ouvido musical” (Mettig, 1990, p. 35, grifo da autora), por exemplo, enumera os seguintes passos:

**Ouvir – escutar sons** com material diversificado.

**Reconhecer Reproduzir sons**, intervalos, melodias, acordes.

**Classificar Emparelhar Ordenar** sons.

**Exercitar o movimento sonoro** (ascendência e descendência do som com suas variantes).

**Exercitar a altura do som** (grave e agudo).

A canção

Ordenação dos sons da escala

Ordenação das notas

**Improvisação melódica.**

Novamente, a relação entre conteúdos (ex.: duração; notas musicais) e habilidades cognitivas (reconhecer, classificar) é apenas incipiente e misturada a recursos didáticos como a canção. Além disso, a indicação da canção como um item de mesmo peso que outros de natureza técnica contrária,

de certa forma, o potencial globalizador desse poderoso recurso pedagógico, como pregado por Willems.

No já citado *Iniciação Musical na Idade Pré-escolar*, Vera Cauduro (1989, p. 35, 36-37) parte do universo sonoro da criança e seu próprio corpo, situando-a em relação aos sons da natureza e ambientais. São trabalhados os aspectos timbre, intensidade, duração, altura, registro gráfico, leitura e o som como “comunicação” – “o que esses sons nos dizem? nos indicam?” (Cauduro, 1989, p. 38).

Uma das contribuições da década de 1990 é *Musicalizando Crianças: Teoria e Prática da Educação Musical*, de Ieda Camargo de Moura, Maria Teresa Boscardini e Bernadete Zagonel (1996). Na “parte introdutória” prevalece uma abordagem criativa do fenômeno sonoro, seguida do trabalho com timbre e altura dos sons. A parte rítmica aborda contraste das durações, relação “inteiro e metade”, pulsação, ritmo real e apresenta os valores e padrões rítmicos básicos. A parte melódica trabalha a escala e introduz o solfejo a partir da abordagem do Dó Móvel.

A obra *Sound Inventions*, de Richard McNicol (1992), tem como diferencial uma abordagem ricamente integrada, tanto dos elementos musicais quanto das modalidades do fazer musical. O capítulo “Pulso e Ritmo” é expandido em direção à exploração do acento métrico das palavras, projetos de criação e apreciação e notação gráfica envolvendo os aspectos de duração, intensidade, textura, timbre e estrutura. Esta última é o tema do capítulo “Opostos e Contrastes”, onde aparecem forte e *piano*, grave e agudo, curto e longo, liso e áspero etc. Todos os capítulos seguintes enfatizam o caráter expressivo e a estruturação musical.

Em 1994, d’Reen Struthers publicou o livro *What Primary Teachers Should Know About Music for the National Curriculum*. Nele é apresentada uma tabela com os “elementos da música” (Struthers, 1994, p. 23): duração – pulso, ritmo, sons longos e curtos; estrutura (padrão, repetição e contraste), dinâmica (forte e fraco; silêncio); velocidade/tempo (rápido e lento); timbre (qualidade do som); altura (agudo e grave) e textura (um som ou vários sons).

A obra didática *Educação Artística*, de Schlichta, Tavares e Trojan (1996), em cinco volumes (pré-escola e 1ª à 4ª séries) apresenta duas partes: arte, na primeira, e música, na segunda. Além de adotar uma abordagem menos convencional dos conteúdos, essa obra aponta para um alargamento da cultura musical do aluno, apresentando compositores e algumas obras significativas e trabalhando a conscientização do papel da música na sociedade.

Também chama a atenção para a dimensão do caráter expressivo – canções de ninar, para dançar, músicas infantis etc. (Schlichta; Tavares; Trojan, 1996, p. 90, 92, 95).

Outra obra do final da década de 1990 que se destaca pela abordagem e pelo conteúdo é *Som: uma Jornada que Transforma o Silêncio em Som*, da autora inglesa Caroline Grimshaw (1998). O livro tem uma linguagem visual densa e cheia de janelas (“painéis”, “áreas de reforço”, “botões de desvio”) que tendem ao hipertexto, com referências cruzadas entre os conteúdos, chamadas de “atalhos”. Não encontramos nada mais rizomático durante nossa pesquisa! Há inúmeras atividades de experimentação e teste que consistem de experiências acústicas que levam a criança a perceber o mundo sonoro que a rodeia de forma prática e investigativa, despertando a sua curiosidade e promovendo a assimilação das informações. Temas ecológicos, históricos, geográficos, científicos e outros apontam para a responsabilidade social e cidadania. Esse livro amplia consideravelmente as possibilidades de trabalho em sala de aula, inspirando projetos transdisciplinares e sobre os temas curriculares transversais. Propostas apresentadas no livro estão sendo testadas em escolas e permitirão avaliar o alcance do tópico “Acústica e ecologia musical”, incluído na versão revisada da matriz curricular.

O texto *Proposta Curricular de Música para o Município de Florianópolis*, de Sérgio Figueiredo (2000) reitera a importância da sistematização curricular do ensino musical. O autor apresenta uma lista de conteúdos a partir do enunciado:

Os conteúdos poderão ser:

percepção sonora; timbre, altura, duração, intensidade, melodia, ritmo, forma, textura, outros; exploração de variados meios de produção sonora; de sons ambientais até tecnologia sonora; elementos de acústica básica; propagação sonora, relações material-som, tamanho-som, outros; exploração de diversos sistemas musicais; modal, tonal, atonal, outros; registros gráficos convencionais e não-convencionais; sinais, códigos, símbolos, leitura, escrita; habilidade motoras; corporais, vocais, instrumentais; execução, improvisação, recriação, arranjos; elementos musicais diversos, músicas diversas; apreciação significativa; audição, comparação, discussão; participação em apresentações que envolvam música; música ao vivo, gravações, outras manifestações com música; usos e funções da música no cotidiano. (Figueiredo, 2000, p. 7).

Essa listagem expande o cenário, transcendendo os tópicos tradicionalmente mencionados. No entanto, novamente, conteúdos, procedimentos, habilidades cognitivas e recursos didáticos estão embaralhados.



Em dia com as novas tecnologias, Clarice Miranda e Liana Justus (2003) realizaram um empreendimento valiosíssimo com o seu *Formação de Platéia em Música: Cultura Musical para Todos*. As autoras produziram um livro enxuto sobre história da música erudita, ampliado enormemente no CD-ROM que o acompanha. O formato hipertexto é incrivelmente “amigável”, na medida certa para leigos e perfeitamente utilizável nos laboratórios de informática das escolas regulares ou especializadas. Os períodos da história da música são contextualizados, ligados a outras linguagens artísticas, acontecimentos e personagens marcantes, características da música e instrumentos típicos e compositores e obras expoentes, das quais podem-se ouvir pequenos trechos. Destaque é dado à ópera e às famílias dos instrumentos, primorosamente retratados, à música erudita brasileira e contemporânea. O CD-ROM traz, ainda, jogos e brincadeiras. Cada página do CD-ROM contém janelas, *links*, informações complementares, curiosidades, obras de arte e minicaixas de diálogo com informações adicionais. Essa obra nos instrumentaliza com material suficiente para trabalharmos o tópico “Estilo, contexto e cultura musical” no que concerne à música erudita.

Esse breve apanhado revela todo um esforço de alargamento da perspectiva educacional do ensino de música, especialmente nos últimos dez anos. Essa preocupação corresponde ao que Walsh (1993) denomina de etapa *prescritiva* do processo educacional (o que deve ser feito), que engloba os níveis de discurso “utópico” e “deliberativo”. Nossa próxima parada é a etapa *descritiva* do processo (o que foi atingido), com foco na avaliação e suas funções.

### A matriz em perspectiva

Autores como Haydt (2002), Libâneo (1991) e Piletti (1987) concordam que a avaliação seja “uma ação pedagógica necessária para a qualidade do processo ensino-aprendizagem”. Ela tem três funções complementares: a *diagnóstica*, a *formativa* e a *somativa*. A primeira é realizada para se identificar o nível do conhecimento inicial dos alunos e possibilitar o planejamento de estratégias de ensino. A segunda é “aplicada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem” e “visa basicamente informar sobre o rendimento do aluno” e “alinhamentos necessários [...] para se atingir os objetivos” (Santos, J., [s.d.], p. 2). A última é utilizada para classificar alunos segundo seu nível de aproveitamento e geral-

mente realizada ao final de um curso ou etapa. Segundo Penna (1999 apud Santos, J., [s.d.], p. 3), “é preciso fortalecer o caráter diagnóstico e formativo da avaliação”, atenuando seu caráter classificatório e até “punitivo”. Ao contrário da avaliação somativa, o sentido da avaliação diagnóstica é medir o desempenho do aluno para redirecionar o ensino visando otimizá-lo.

Os problemas que cercam a avaliação em música são amplamente conhecidos. Autores como Tourinho (2001), Tourinho e Oliveira (2003) e Andrade (2003) abordam o processo de avaliação musical em suas facetas diagnóstica, formativa e somativa. Tourinho e Oliveira (2003) defendem a prática da avaliação formativa, observando que professores que apontam para os alunos os aspectos a serem aperfeiçoados conseguem melhores resultados. Santos, C. (2003), Del-Ben (2003) e Bozzetto (2003) revelam problemas de embasamento e reflexão nos critérios de avaliação utilizados por professores em diferentes contextos de ensino musical. A literatura da área converge para a premência da explicitação dos critérios de avaliação e para a importância de se fornecer um *feedback* construtivo aos alunos.<sup>10</sup> Manifestamos nossa preocupação a esse respeito em pesquisas e publicações anteriores (França, 2003, 2005a, 2005b; França; Pinto, 2003).

Naturalmente, uma parcela importante do fazer musical só será avaliada através do próprio fazer musical e preferencialmente no processo de avaliação formativa, como é o caso dos descritores da matriz curricular que envolvem competências e habilidades como “criar”, “realizar” ou “sonorizar”. Por outro lado, muitos descritores permitem a avaliação diagnóstica em forma de testes fechados, que possibilitam detectar eventuais problemas de aprendizado de conteúdos específicos. Tais descritores compõem a matriz de referência para avaliação. Esta tem nos possibilitado realizar avaliações diagnósticas bastante eficazes em escolas regulares. A elaboração dos itens (questões fechadas) deve ser rigorosa em cada um de seus componentes: enunciado, comando, alternativa correta e distratores. A cada item deve corresponder um único descritor da matriz curricular para possibilitar o mapeamento do desempenho dos alunos. Todos os itens são pré-testados com uma amostragem dos alunos e os que não atingem um índice satisfatório<sup>11</sup> são descartados do teste definitivo que é aplicado à totalidade da população. Os resultados são submetidos a estudos esta-

<sup>10</sup> A obra organizada por Hentschke e Souza (2003) apresenta um panorama abrangente da problemática da avaliação em diversos contextos e modalidades do fazer musical.

<sup>11</sup> Uma média de acerto inferior a 0,3 indica que o item é muito difícil; o resultado superior a 0,7 aponta que é muito fácil.

tísticos que revelam o poder de discriminação de cada item e a curva de aproveitamento dos alunos.

Vejam alguns exemplos de itens produzidos a partir da matriz de referência para avaliação (onde permanecem apenas os descritores aplicáveis em questões de múltipla escolha).

O primeiro (Figura 2) se refere ao descritor “Associar a articulação estrutural a mudanças de caráter e organização do material sonoro”, do Tema 5: Estruturação musical / Tópico 1: Forma.

Você ouvirá o trecho de uma música de Villa-Lobos. É **CORRETO** afirmar que a primeira parte deste trecho

- A) é mais lenta que a segunda.
- B) apresenta sons mais longos que a segunda.
- C) é mais forte que a segunda.
- D) é tocada por instrumentos de corda.

Figura 2: Exemplo de item

O próximo item (Figura 3) se refere ao descritor “Reconhecer padrões de movimento sonoro no repertório de apreciação e performance”, do Tema 2: Altura – Tópico 1: Direcionalidade sonora.

Você ouvirá uma canção que explora subidas e descidas de sons. Qual frase da música apresenta duas descidas seguidas?

- A) Pela estrada afora, vai o trem.
- B) Maria Fumaça quer parar.
- C) Pois quer descansar; velha ela está.
- D) Oh, “seu” maquinista, por favor.

Figura 3: Exemplo de item

O item que se segue (Figura 4) se refere ao descritor “Identificar características e instrumentos de diferentes estilos”, do Tema 4: Caráter expressivo e contexto / Tópico 2: Estilo, contexto e cultura musical.

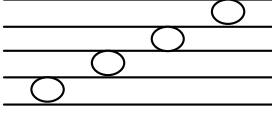
A capoeira é uma combinação de dança, luta e música. Qual dos instrumentos abaixo é característico da sua música?

- A) Berimbau.
- B) Flauta doce.
- C) Violão.
- D) Piano.

Figura 4: Exemplo de item

O último exemplo (Figura 5) se refere ao descritor “Compreender a estrutura do pentagrama”, do Tema 6: Notação musical / Tópico 2: Leitura relativa no pentagrama.

Observe as notas escritas no pentagrama.



É **CORRETO** afirmar que as notas

- A) estão descendo.
- B) estão nos espaços.
- C) são iguais.
- D) são vizinhas.

Figura 5: Exemplo de item

Os testes diagnósticos contribuem para avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem (e não apenas os alunos!). Aplicados sistematicamente, informam sobre a curva de aproveitamento dos alunos. Esses testes são instrumentos valiosos para o desenvolvimento curricular, especialmente se associados à avaliação formativa, nossa última estação.

### Assim na terra como no céu

Para reafirmar os preceitos que subsidiam a aplicação rizomática da matriz curricular, voltemos à audiopartitura *Chuva na Matriz*. Sua temática conduz toda a exploração do material sonoro com o propósito imediato de valorizar seus contrastes expressivos e ressaltar sua estrutura, cabendo inúmeras leituras. Os alunos podem experimentar, selecionar e rejeitar idéias, refinando, assim, sua técnica de *performance*, apreciando e analisando a própria criação bem como outras obras nas quais sejam utilizados elementos semelhantes.

No decorrer dessa atividade o professor tem a oportunidade de observar o desempenho dos alunos com relação a todos os tópicos da matriz curricular: aspectos da duração do som – curto e longo (medido e não medido), pulso e ritmo, variações de andamento (tempo), padrões rítmicos e métrica; várias possibilidades de combinação do parâmetro altura – direcionalidade, registros, padrões melódicos e modo, se for o caso; uma multiplicidade de timbre e nuances de intensidade; caráter expressivo, idiomas, estilos, cabendo encontros com obras de diferentes compositores e tradições; forma musical, cânones,

pedais, ostinatos, melodia e acompanhamento; texturas; grafias alternativas ou convencionais. A matriz corrobora para o professor que se lembre de que o território musical é bastante amplo e que se deve esgotar musicalmente cada proposta levada para a sala de aula. Mas ela não é definitivamente seqüencial e, por isso, demanda uma forma de navegação não linear na qual os timoneiros devem ser os próprios alunos.

Resumo da ópera: o que importa não é a matriz curricular em si, mas os seus fundamentos: *a abordagem rizomática dos conteúdos em direção aos conceitos fundantes, potencializada pela integração de composição, apreciação e performance*. O vigor dos encontros verdadeiramente musicais com os alunos – por natureza práticos, dinâmicos, imprevisíveis e lúdicos – nunca caberá em matriz curricular alguma.

## Referências

- ANDRADE, Margareth A. Avaliação do canto coral: critérios e funções. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 76-90.
- BOZZETTO, Adriana. Sistemas de avaliação presentes na prática do professor particular de piano. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 51-63.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/1ª a 4ª séries*. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.
- CAMARGO, Paulo. Mapa do saber. *Educação*, n. 245, p. 3, set. 2001. Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_revistas/revista\\_educacao/setembro01/entrevista.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/setembro01/entrevista.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- CAUDURO, Vera Regina. *Iniciação musical na idade pré-escolar*. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- CORRÊA, Sérgio O. de Vasconcelos. *Planejamento em educação musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1971.
- DEL-BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 29-40.
- DRUMMOND, Elvira. *Ouvir e criar: iniciação musical*. v. II. Fortaleza, 1988.
- FERRERO, Maria Inês; FURNÓ, Silvia. *Musijugando*. Buenos Aires: E. M. E Educación Musical Editores, 1977.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. Proposta curricular de música para o município de Florianópolis. *Revista Arte Online*, Florianópolis: Udesc, 2000. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/Revista\\_arte\\_Online/abemsul/artigo6.htm](http://www.ceart.udesc.br/Revista_arte_Online/abemsul/artigo6.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- FONTEERRADA, Marisa T. O. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Percepção e compreensão musicais: implicações para o vestibular de música. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 14., 2003, Anppom: Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2003.
- \_\_\_\_\_. Do discurso “utópico” ao “deliberativo”: fundamentos, currículo e formação de professores para o ensino fundamental de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 67-79, 2006.
- \_\_\_\_\_. Apreciação musical como indicador da compreensão musical no Vestibular da UFMG. In: CONGRESSO DAANPPOM, 16., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Anppom: Rio de Janeiro, 2005a.
- \_\_\_\_\_. Dizer o indizível? – considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi: Revista Acadêmica de Música*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v. 10, p. 31-48, 2005b.
- FRANÇA, Cecília C.; PINTO, Leonardo B. M. Estudo longitudinal no Bacharelado em Piano da UFMG. In: CONGRESSO DAANPPOM, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Anppom: Porto Alegre, 2003.
- FUNDAÇÃO Luis Eduardo Magalhães. *Teste PEI 2000*. Salvador, 2001.
- GARCIA, Lenise A. M. Competências e habilidades: você sabe lidar com isso? *Educação e Ciência On Line*. p. 3, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.4pilares.net/text-cont/garcia-competencia.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- GARCIA, Sylvia. *Orientações para elaboração da matriz curricular*. Belo Horizonte, 2006. Material não publicado.
- GRIMSHAW, Caroline. *Som*. São Paulo: Callis, 1998.
- HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- 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.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MCNICOL, Richard. *Sound inventions: 32 creative music projects for the Junior classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- METTIG, Carmem. *Educação Musical: Método Willems*. Salvador, 1990.
- MIRANDA, Clarice; JUSTUS, Liana. *Formação de platéia em música: cultura musical para todos*. São Paulo: Editora ARX, 2003.

- MOURA, Ieda C.; BOSCARDINI, M. Teresa; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: da excelência à regulação das atividades*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PILETTI, C. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1987.
- PROJETO SAGA. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. No prelo.
- SANTOS, João Francisco S. Avaliação no ensino à distância. *Revista Iberoamericana de Educación*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1372Severo.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- SANTOS, Cynthia G. A. Avaliação da execução musical: a concepção teórico-prática dos professores de piano. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 41-50.
- SCHLICHTA, C.; TAVARES, Isis M.; TROJAN, Rose M. *Educação artística: pré-escola*. Curitiba: Módulo Editora, 1996.
- STRUTHERS, d'Reen. *What primary teachers should know about music for the National curriculum*. London: Hodder & Stoughton, 1994.
- SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.
- SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's compositions. *British Journal of Musical Education*, London, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.
- TOURINHO, Cristina. Avaliação em performance: critérios expressos por uma amostra de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13., Belo Horizonte, 2001. *Anais...*, Anppom: Belo Horizonte, 2001. v. 1, 2001, p. 131-136.
- TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-28.
- WALSH, Paddy. *Education and meaning*. London: Cassell, 1993.

*Recebido em 12/02/2007*

*Aprovado em 25/03/2007*