

Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro – UNIRIO  
Centro de Letras e Artes – CLA  
Licenciatura em Música  
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

Título : OFICINAS DE MÚSICA – Uma revisão sobre a sua pertinência didática frente às demandas pedagógicas contemporâneas.

Aluno: Ayres d'Athayde Barbosa Barquette

Professor Orientador: Prof. Dra. Mônica de Almeida Duarte

Rio de Janeiro, Novembro de 2012.

Através da música, humanizar a atividade do dia a dia com o auxílio da comunicação estética, funcionalmente diferenciada, despertando a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética, transformando a música em agente de preservação e fortalecimento da comunicação social; de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria, e de todos os fenômenos hostis à comunicação, fazendo da educação musical um instrumento de progresso, de soerguimento da personalidade e do estímulo da criatividade. (KOELLREUTTER, 1994, p.14.)

## INTRODUÇÃO

Pretendo estudar as oficinas de música (a partir de agora, OM) como potencial pedagógico no ensino de música na Educação Básica. Para isso, comparo algumas abordagens pedagógicas, enfatizando a importância das OM como ferramenta no ensino de música. Essa proposta didática consiste em trabalhar a linguagem musical valorizando a concreticidade sonora do fenômeno musical, o som, visando à qualificação da percepção auditiva do educando e, a partir de seu próprio contexto sócio cultural, desenvolver a capacidade de mapeamento sonoro dos diversos estilos musicais, bem como do ambiente circundante; além de oferecer ferramentas para a criação e a expressão de suas próprias ideias musicais, permitindo “no nível da percepção e da expressão, o manejo consciente dos elementos de linguagem, desenvolvendo assim os esquemas de percepção indispensáveis à apreensão da linguagem musical como significativa”. (PENNA, 1995, p.19).

Esta pesquisa sugere ao educador um suporte teórico que possa balizar sua prática, e verificar como a proposta das oficinas pode aproximar a pedagogia musical da linguagem musical, ou seja, a conexão dos conteúdos musicais (código) ao contexto cultural do ambiente escolar e, ainda, identificar (e interferir com) os elementos sonoros que caracterizam esse ambiente.

A linguagem artística não deve ser tomada como somente um código. Faz-se necessária uma concepção aberta de linguagem artística, capaz de articular questões relativas ao seu uso, à contextualização, à intencionalidade, aos processos de interpretação. Uma noção de linguagem artística capaz de articular a atitude criadora individual e os aspectos convencionais relativos aos princípios de organização que vigoram em determinados momentos históricos e espaços sociais. (PENNA, 1995, p.25).

Justifico este estudo por concordar que o ensino atual “ainda é muito arraigado à escola tradicional” (KOELLREUTER 1994, p.17). Esta pesquisa começa com um panorama histórico das OM e de outras tendências pedagógicas no ensino de música; sugere alternativas pedagógicas a partir da análise e da integração destas tendências, e destaca algumas ideias publicadas no livro “O Ouvido Pensante”, de R. M. Schafer, 1986.

Portanto, esta pesquisa é de cunho eminentemente bibliográfico, mas que busca contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o incremento da musicalidade, da criatividade, do humano e do trabalho coletivo.

## CAPÍTULO I BREVE HISTÓRICO DAS OFICINAS DE MÚSICA

Baseado no texto “Histórico das Oficinas de Música”, (FERNANDES, 2000) podemos traçar um panorama cronológico do desenvolvimento das OM e de como esta ideia chegou ao Brasil.

Na Inglaterra, no início da década de 60, alguns compositores passaram a trabalhar em escolas e universidades realizando projetos de música experimental com o intuito de tornar acessível, aos estudantes, a linguagem musical contemporânea. O compositor inglês George Self publicou, neste período, o livro “*New Sounds in class: A Contemporary Approach to Music*”. Também na Inglaterra, os compositores Brian Dennis e John Paynter se destacaram no trabalho com oficinas. Paynter desenvolveu uma metodologia em favor da “música criativa” nas escolas e chamou sua abordagem de “composição empírica”, que vem a ser o processo básico das OM e caracteriza-se pelo fazer direto no material sonoro, improvisando, experimentando, avaliando, estruturando, organizando e grafando. Nos Estados Unidos, quase que simultaneamente, surgiu o “*Contemporary Music Project*”, no qual se destacaram o compositor Norman Joia e o pedagogo Robert Werner. Na Alemanha, a compositora Lili Fiedemann publicou, em 1964, “*Improvisação Coletiva como Estudo e Configuração da Música Nova*”. Na Suécia, Jan Barke criou, em 1968, a “*Oficina do Som*”. No Canadá, em 1964, o compositor R. Murray Schafer iniciou seu trabalho na área da pedagogia musical contemporânea. Durante as décadas de 70 e 80, Schafer publicou uma série de textos sobre suas experiências pedagógicas e os reuniu, em 1986, no conhecido livro “O Ouvido Pensante” que é um dos trabalhos mais reconhecidos nos meios da pedagogia musical. Schafer é, atualmente, a maior referência no âmbito das Oficinas de Música.

Em vários lugares, de forma simultânea, diferentes pedagogos, que geralmente eram também compositores, desenvolveram métodos próprios, com muitos elementos comuns, para aplicar esta oficina de música a grupos de alunos, tanto para futuros músicos como para pessoas que simplesmente aproveitaram essa oficina para desenvolver suas aptidões criativas. Na América Latina, na década de 60, na Guatemala (J. Orellana) e em Córdoba, na Argentina (O. Bazán), pesquisava-se junto aos alunos com instrumentos dos povos nativos, ou com objetos sonoros especialmente inventados e construídos. (SILVA, 1983, p.13).

No Brasil, o precursor da ideia, alinhada ao Movimento das Oficinas de Música, foi o músico alemão H.J. Koellreuter (1915-2005) que, na década de 30, no Conservatório Brasileiro de Música, e na década de 40, na UFBA, já estimulava a inovação e a criatividade, divulgando novas ideias da música contemporânea. No Rio de Janeiro, no final dos anos 60, Esther Seliar e outros professores do Instituto Villa Lobos já utilizavam as oficinas na educação musical. Em 1968, na Universidade de Brasília, surgia a OBM, Oficina Básica de Música, que sistematizou as propostas metodológicas das oficinas do Rio de Janeiro e da Bahia, graças às trocas de informações entre estas instituições. Inicialmente formada pelos professores Fernando Cerqueira, Rinaldo Rossi e Nikolau Kokron, a OBM integrava outras linguagens artísticas, pois reunia as turmas do curso de música às turmas dos cursos de cinema, de artes plásticas e de arquitetura, abrindo a possibilidade de inserir alunos sem prática musical no fazer musical direto.

No Departamento de Música da Universidade de Brasília, a partir de 1978, Emílio Terraza e Nikolau Kokron, aos quais me juntei um ano depois, desenvolviam alternativas próprias da Oficina de Música, a qual devia servir tanto como disciplina inaugural para os futuros estudantes de música, e através da qual seriam rapidamente introduzidos no fazer musical, quanto para estudantes de outras áreas, para quem a Oficina era praticamente a única opção de desenvolver sua criatividade. (SILVA, 1983, p.13)

Nos anos 70, devido à participação dos professores do ensino básico nas oficinas da UNB, houve a experiência com a escola regular, numa tentativa de incorporar as OM como ponto central da educação musical da recém criada Educação Artística no primeiro grau. A articulação do Departamento de Música da UNB com a escola regular se deu através da Fundação Educacional do Distrito Federal, que chegou a treinar mais de cem professores e a realizar grandes encontros reunindo

várias escolas de Brasília. No Rio de Janeiro, Liddy Mignone atuava no Conservatório Brasileiro de Música, depois Instituto Villa Lobos e em escolas regulares, onde também utilizavam ligações com o teatro, com a musicoterapia, a psicanálise e também a música eletrônica, eletroacústica e experimental. Neste período aconteciam Oficinas de Música em diversos festivais de música, como o de Ouro Preto, MG.

Em 1971, a Lei 5692-71 instituiu a obrigatoriedade da educação artística no ensino regular no primeiro e segundo graus, que gerou a criação do Curso de Licenciatura em Educação Artística (1973). Nele as práticas das oficinas do Instituto de Artes da UNB servem de base para a estruturação do currículo dos cursos de licenciatura em várias universidades no país. Na década de 80, houve OM patrocinadas pela FUNARTE e levadas a muitos estados do Brasil, e, em 1990, 1992 e 1997, R. Murray Schafer veio ministrar oficinas no país.

## CAPITULO 2

### PANORAMA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS

Keith Swanwick (1988) destaca que o ensino tradicional é educação musical receptiva, com méritos no saber, continuidade, habilidade e qualidade . Utiliza a cognição, memória e pensamento convergente, repetição e imitação, podendo levar a ensaios exaustivos e apresentações mecanizadas.

Na mesma linha de pensamento exposta por Swanwick, Fernandes (2000) explica que o ensino tradicional valoriza o conteúdo, a escrita, a leitura e a execução. Capitalista, impessoal e exclusivista, privilegia o aspecto competitivo e a determinação, oferecendo melhores oportunidades para os que se sobressaem, desprezando a cultura popular e étnica e também a contemporânea erudita. A figura central é o professor, o detentor do saber, e a didática é firmada no aspecto técnico. Enfatiza o “como fazer” e “o que fazer”, negligenciando o “por quê fazer”, descontextualizando-se do meio social e local. E acaba impondo uma verdade absoluta: a transmissão da tradição erudita clássico romântica europeia do século XVIII e XIX.

Faiga Ostrower (1977) critica a escola tradicional, sugerindo que criatividade é inerente à condição humana, portanto questão inevitável que deve ser privilegiada pelos educadores. Para a autora “criar, formar transformando” é estado e comportamento natural dos homens que, a partir da força propulsora da imaginação, remodelam e/ou melhoram aspectos da vida de maneira filosófica e/ou concreta. A extração do potencial criativo aqui é mais evidentemente focada no discente.

Koellreutter (1994) garante que

em quase todas as escolas de música no Brasil e no exterior, os músicos estão sendo preparados nos padrões e critérios ainda do século XIX, portanto obsoletos no contexto da nossa sociedade contemporânea, dinâmica, de massa, tecnológica, e economicamente orientada, onde a arte torna-se o fator preponderante de estética e humanização do processo civilizador, essencial à existência do ambiente tecnológico e torna-se também o instrumento de um sistema cultural que enlaça e dá forma aos principais sistemas da atualidade: os de comunicação, linguagem, economia, tecnologia e ecologia, que junto com o da expressão artística misturam-se uns com os outros mergulhando em um único todo; e que o conceito de arte e cultura não pode ser o conceito racionalista e positivista criado pela burguesia do século XIX. (KOELLREUTER, 1994, p.14)

Santos (2000) discute o ensino musical nas escolas e conservatórios de música contextualizando-o nas mudanças da sociedade, desde o fim do século XIX aos dias de hoje, propondo o debate sobre a cultura da escola, no conservatório e na educação básica. Questiona a prática educacional atual através da crítica de Dalcroze e conclui que talvez nunca tenhamos sido modernos ou ‘escolanovistas’ ou ‘dalcrozianos’.

Dalcroze, no fim do século XIX, diagnosticou vários problemas na escola tradicional que enfatiza o virtuosismo, a leitura, a escrita, a análise e classificação e os exercícios de harmonia. Tais práticas acabariam gerando respostas mecânicas, pois são desprovidas de sensibilidade e imaginação auditiva, acarretando a repetição mecânica dos ensinamentos do professor. Baseada na cultura europeia acadêmica do ocidente, esta pedagogia é caracterizada pela oposição entre os pares: oralidade / cultura letrada; permanência / mudança; velho / novo; estático / dinâmico; passividade / atividade; erudito / popular; inferior / superior; coletivo / individual; emoção / razão; corpo / mente; cabeça / mão; intelectual / braçal; teoria / prática. (SANTOS, 2000, p.12)

A época de Dalcroze foi marcada pelo pragmatismo e pelo existencialismo, correntes filosóficas que também questionavam o academicismo. No pragmatismo, que psicologiza a educação cientificamente, a disciplina e o esforço decorrem do interesse. O valor da experiência está no ‘para quê’ e ‘para onde’ ela se move. A compreensão se dá pela experiência, e conclui que “o que o homem não pode experimentar não pode ter realidade para ele” (KNELLER, *apud* SANTOS, 2000). Já no existencialismo, há integração de diferentes percepções para a descoberta da ‘essência dinâmica’ das coisas, particularizando a existência do homem. Seu método é

a fenomenologia e critica o pragmatismo e a psicologia que priorizam o resultado. Esta corrente detecta a crise entre subjetividade e objetividade, ou o interior e o exterior. A existência precede a essência. A partir daí, Santos cita

Kant – ‘por trás da aparência, uma essência que nunca se alcançará’ –, Buber – ‘o diálogo entre o eu e o tu’ -, Heidegger – ‘a verdade como interioridade, o ser e o ente’ -, Sartre – ‘o homem livre é criador da sua essência’ -, Marx – ‘a necessidade de uma nova ordem social’ -, Freud e Jung – ‘realidade subjetiva interior’ -, e Nietzsche – ‘a crise da modernidade, e seu critério de valor’ -. Em Nietzsche o ‘ideal racional cartesiano promove o divórcio entre o homem e a natureza, e desprestigia o saber-sensação proveniente dos olhos e da imaginação, subjetivo e emocional, enfatizando a conciliação da oposição sensível / inteligível conciliando o Dionisíaco (força sombria, caótica, inconsciente e destruidora) ao Apolíneo (racional, moderado, perfeito, formal, modelador do Dionisíaco). (SANTOS, 2000, p. 15).

Dalcroze pretendeu responder sua crítica ao conservatório com a *eurritmia*, ou ginástica rítmica, que se caracteriza em corporificar o estudo musical na tentativa de incorporar os desafios das correntes filosóficas descritas acima e as novidades do novo século. Partindo do ritmo, ‘o elemento concreto da música’, da audição - escuta consciente - e da participação de todo o corpo na construção de imagens claras, ele esclarece

Os sons são percebidos por outras partes do organismo humano, além do ouvido. O movimento corporal marca as acentuações musicais e é consequência de uma consciência, externalização espontânea de atitudes mentais e também uma estratégia de ampliação da consciência através da realização concreta tátil motora. O sentimento nasce da sensação muscular, uma experiência individual do entendimento da música, facilitadora da percepção musical. A música deve ser uma espécie de compromisso entre inspiração e forma, a arte da auto expressão pelo ritmo pessoal. Dalcroze, J. 1967, p. VIII. (DALCROZE *apud* SANTOS, 2000, p. 16).

Reintegrando corpo e mente, pensamento e comportamento, pensamento e sentimento, consciente e subconsciente, gosto e entendimento, Dalcroze se situa entre uma corrente comportamental tecnicista (behaviorista) e uma humanística fenomenológica existencial. Esta corrente foi chamada de *Escola Nova* e valoriza, principalmente, a livre expressão e o estímulo, em oposição ao verbalismo, a passividade e ao virtuosismo da escola tradicional. Preserva aspectos afetivos, cognitivos, o pensamento convergente e divergente e utiliza metodologia grupal associada a elementos de outras linguagens, como a criação de texto, o teatro, o gesto,

o corpo e o movimento. Ativista e focada na educação infantil, a escola nova enfatiza a qualidade de expressão, sentimento e envolvimento, levando o aluno à condição de participante ativo, descobridor e verdadeiro definidor (criador) das regras. O professor assume o papel de orientador e recreador, assumindo a função de adquirir ou preparar os recursos didáticos.

Além de Dalcroze, o compositor alemão Carl Orff, o pedagogo húngaro Zoltán Kodaly e o japonês Shinichi Suzuki foram alguns outros autores que desenvolveram suas propostas pedagógicas neste contexto modernista.

No plano musical, esta época coincide com novas experiências no campo da música erudita moderna, com o questionamento do sistema tonal, com a utilização de modos medievais e orientais, modos de tons inteiros e bitonalidade, com o impressionismo de Debussy e Ravel, com o expressionismo e serialismo de Webern e Schoenberg, das experiências de Bartók e Stravinsky, do “piano preparado” de John Cage. Tudo isto, em reação aos tradicionais princípios da música tonal clássica romântica europeia. Dalcroze presenciou esta música que intensificou as imprevisibilidades harmônicas, fraseológicas, melódicas e rítmicas, integrou novas séries de sons, explorou ruídos e criou o próprio som.

Assim, a livre expressão foi o principal ponto de sintonia entre a pedagogia da escola nova e a linguagem musical moderna da primeira metade do século XX. Paradoxalmente, as metodologias escolanovistas não utilizaram destes recursos da linguagem musical moderna, preferindo adotar a linguagem musical do século XIX, ou seja, o próprio tonalismo, o modalismo e as canções folclóricas. Assim, suas metodologias eram novas, mas o material sonoro utilizado ainda era o do século anterior.

Após a Segunda Guerra, se formou um pensamento universal questionador e libertário difundido, sobretudo, pelos pensadores da Escola de Frankfurt. Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer e, principalmente, Herbert Marcuse defendiam uma oposição a tudo que era instituído, pois as instituições deveriam ser rejeitadas por conservarem o velho, o tradicional e o convencional. Esta filosofia deu suporte a Contracultura, movimento pré-estabelecido pelos *beats*, na década de 50 e que se desenvolveu no movimento *hippie*, nos Estados Unidos, nos anos 60. A Contracultura pregava o pacifismo, o espírito libertário, a desrepressão sexual e a revolução dos costumes, criticava a burguesia ocidental e a racionalidade científica. Seu caráter experimental alternativo influenciou a arte *pop*, a música aleatória, a obra aberta e tudo que representava a quebra total de barreiras na arte, na cultura e na sociedade.

Nesta época, surgiram novidades como o estruturalismo, a linguística moderna, a cibernética, a teoria da comunicação, a psicologia do desenvolvimento e



os avanços tecnológicos. No campo da linguagem musical, iniciou-se a fase pós-moderna, ou *contemporânea*, quando o dodecafonismo de Schoenberg já estava plenamente estruturado, o ruído definitivamente incorporado como som musical e, principalmente, com a inclusão dos processos tecnológicos presentes na música concreta de Pierre Schaffer, na música eletrônica de Stockhausen e no experimentalismo. Através do uso de aparelhos de gravação os sons puderam ser manipulados, invertidos, alterados pelo uso de efeitos e, com o sintetizador, até gerados artificialmente. Isto possibilitou a criação, na música eletroacústica, de painéis e texturas de sons naturais e artificiais, gerando obras de colagens semelhantes ao que acontecia na arte pop, na poesia concreta, e no que Levi Strauss chama de “*bricolage*”.

Tudo isso influenciou a pedagogia musical contemporânea, onde o foco estava no ato criativo e a importância passou a ser a invenção e a experimentação da matéria e do ambiente sonoro. Qualquer objeto sonoro passou a ser usado de variadas formas e isto gerou uma grande demanda na pesquisa da acústica e da tecnologia do som. É neste momento em que surgem e se desenvolvem as **Oficinas de Música**, em que a arte musical passou a se dedicar à produção de novos objetos musicais, sons, timbres, como o pintor que cria suas próprias cores. A pedagogia musical contemporânea, como a linguagem musical contemporânea, se utiliza do legado das etapas anteriores e do avanço de outros campos do conhecimento. Esta pedagogia surge da necessidade da incorporação da nova linguagem musical desenvolvida no século XX e da sintonia entre ambas.

Nas Oficinas de música, o ensino criativo é mais importante que o ensino repetitivo e imitativo. Como na Escola Nova, também é focada na expressão e sentimento, mas principalmente na improvisação e criação. O aluno aqui é o inventor, compositor e improvisador. O professor passa a ser o estimulador da criatividade e do processo de desenvolvimento da expressão pessoal do aluno, focando o aprendizado nos procedimentos da composição dentro de novos padrões estéticos musicais e trazendo contemporaneidade entre a metodologia e a linguagem musical. Aqui não há possibilidades limitadas ou fixas, tudo é criado, desde a fonte sonora ao estilo, qualquer música pode ser utilizada, não de forma repetitiva, mas ilustrativa. Esta didática valoriza os processos não formais de educação musical, a interação com outras linguagens artísticas (artes plásticas, teatro, cinema, dança, poesia, etc.) e também notações musicais alternativas. “A oficina pode contribuir para um trabalho de educação musical que procure integrar as diversas linguagens artísticas ou possibilitar uma aproximação exploratória às mesmas.” (PENNA, 1995, p. 20). Outro ponto positivo das OM é seu intercâmbio com outras tendências pedagógicas contemporâneas, sobretudo a Pedagogia Crítica ou Contextualista, que salienta a

importância de se valorizar os conhecimentos prévios do aluno, ou seja, seu repertório cultural, tomando-o como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos e considerar as inúmeras influências externas que recebe do seu meio, inclusive a das diversas culturas simultâneas veiculadas pela mídia, respeitando os diferentes gostos, quereres e culturas musicais presentes, às vezes, na mesma sala de aula. Esta teoria ajuda os alunos a estabelecerem raízes culturais dentro das novas tradições das músicas afro-americanas espalhadas pelo ocidente através da mídia (SWANWICK, 2003). Ao incorporar novos contextos musicais além da música contemporânea, as OM passam a conectar a música da sala de aula à música culturalmente vivida, valorizando as diferenças culturais e sua miscigenação. Cabe ao professor uma abordagem crítico reflexiva dos conteúdos, onde estes guardem estreita relação com as vivências e fenômenos sociais, na tentativa de buscar o fato sócio cultural como fonte geradora do processo de construção do conhecimento, e o planejamento participativo. Isto facilitaria uma realimentação estética no processo pedagógico.

Entendo que a oficina deva trabalhar sobre a vivência cultural do aluno, sobre a música que ele ouve e que faz parte de sua realidade cotidiana, mas também dando-lhe elementos para ir adiante, levando-o a : mudar em qualidade o modo de ouvir música/sons, desenvolvendo a percepção e a capacidade de uma audição consciente; reinventar sua própria música, contra a atitude de consumidor passivo; repensar a sua maneira de encarar a música, desfazendo possíveis bloqueios e preconceitos. (PENNA, 1995, p. 19).

Para esta autora, a função da oficina é de sustentar uma prática pedagógica que adeque os objetivos aos limites de cada situação pedagógica concreta. Para responder às condições diferenciadas encontradas nas escolas, o professor “precisa dispor de alternativas metodológicas que possam atender tanto às características de cada turma com que trabalha quanto à disponibilidade de recursos. É a flexibilidade metodológica do professor que lhe permite decisões de cunho pedagógico didático que atendam aos objetivos propostos” (PENNA, 1995, p. 20).

Segundo Conrado Silva (1983, p.13), a proposta das oficinas de música, tem a característica de “através da manipulação, individual ou por equipe, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios indivíduos, desenvolver a capacidade criativa existente em todos nós” . E sugere as seguintes etapas para realização da oficina

***Sensibilização perante a realidade sonora circundante.***

Conscientização do silêncio. Análise de sons simples e complexos. Determinação dos diferentes parâmetros sonoros; além de altura, tempo, intensidade e timbre, também ressonância, rugosidade, sonoridade, grau de complexidade harmônica, etc.

***Inventário de instrumentos possíveis.*** Descobrimto de fontes sonoras inusuais, ampliação do repertório de instrumentos. Uso não tradicional dos instrumentos tradicionais. Invenção e construção de outros instrumentos.

***Exercícios de Comunicação.*** Improvisação livre. Aos poucos, determinação de regras definidas e aplicadas pelo grupo; jogos esquema de controle (regência das atividades conjuntas).

***Estruturação.*** Organização do material em função dos diferentes parâmetros. Criação de células e frases sonoras. Trabalhos em equipe e individual.

***Notação.*** Logo a partir dos primeiros trabalhos de estruturação, fixar as idéias no papel, de forma que outras pessoas possam realizá-las. Verificação imediata da eficácia da notação, através da leitura por outras equipes, com a reelaboração necessária para aprender os princípios da autonomia da notação.

***Gravação e reprodução.*** Através da gravação imediata, a possibilidade de uma análise minuciosa de cada experiência, possibilitando assim o aprendizado mais direto e eficaz dos processos compositivos.

***Técnicas eletro acústicas.*** O uso consciente dos recursos da gravação: retro gravação, transposição, mudança de tempo, ênfase em determinados aspectos, recuperação de sons extremamente baixos de intensidade, filtragem e ressonâncias em algumas frequências, etc. tudo isto realizado com equipamento de baixo custo.

***Ampliação para outra área das artes.*** A realização de uma “obra” musical sempre inclui um aspecto visual. Corresponde, então, integrar esse aspecto na estruturação do evento, transformando este num fato teatral, a ser realizado, porém, com músicos e não com atores. (SILVA, 1983, p.14).

Swanwick (2003) sugere seu modelo T (E) C (L) A , que inclui:

**Técnica** - envolve os conhecimentos técnicos, práticas de conjunto, percepção auditiva e fluência de leitura. **Execução** - estado de fazeres, sentimento pela música como o de presença. É o fazer que exige preparação e propicia uma característica própria para a música executada. **Composição** - inclui todas as formas de invenção musical, inclusive a improvisação. **Literatura** - estudos sobre história e metodologia. **Apreciação** - mais que o ato de ouvir, um ouvir mais amplo que inclui ouvir ensaiar, praticar, improvisar, afinar, etc. A apreciação implica na formação de um bom ouvinte. É o ponto central da educação musical. (Swanwick, 2003, p.21). TECLA é uma apropriação feita por Alda Oliveira e Liane Hentshe do modelo CLASP desenvolvido por Swanwick.

Este autor incita professores de música (formados ou não) que trabalham com aqueles que não podem ser executantes, mas que respondem com entusiasmo à experiência musical, a lançarem mão de criatividade nos processos educacionais. Além da criatividade dos alunos, o autor também trata da criatividade do docente, pois ela pode ser determinante para uma comunicação mais efetiva e como consequência para a construção consciente e não automatizada de conhecimentos por parte dos alunos. Para Swanwick “música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana” (Swanwick, 2003, p.18).

Segundo Fernandes, o planejamento deve ter

**Preparação:** conhecimento da realidade (aluno, meio e as próprias possibilidades do professor); determinação dos objetivos (a parte central trata da modificação do comportamento do aluno; os objetivos são formulações dessas mudanças nos aspectos cognitivos - conhecimentos e habilidades intelectuais, afetivo - interesse e apreciação - e psicomotor - habilidades motoras); seleção e organização dos conteúdos; seleção e organização dos procedimentos de ensino; seleção e organização dos procedimentos de avaliação; e estruturação do plano de ensino. **Desenvolvimento:** plano em ação. **Aperfeiçoamento:** avaliação, feedback, replanejamento. (FERNANDES, 2000. p. 63).

Segundo este autor, o planejamento em educação musical exige flexibilidade (modificações possíveis perante as necessidades), continuidade (conteúdos e atividades integradas com o antes e o depois), adequação à realidade (às possibilidades reais, realizáveis) e unidade (responsável pelo não isolamento de cada parte da totalidade).

Koellreutter, por sua vez, ratifica que a função da arte e da cultura varia conforme as mudanças das condições econômicas e culturais da ordem social, e sugere uma modificação na educação musical, dando prioridade aos programas de criatividade e improvisação em grupo, e na substituição do professor informador pelo professor animador. Este autor classifica a cultura como o ambiente secundário do homem, ou seja, tudo que não é proporcionado pela natureza, abrangendo o complexo de costumes e valores tradicionais, espirituais e intelectuais – representados pela música, cinema, artes plásticas, literatura, teatro, etc. -, além dos padrões de comportamento e organização, incluindo instituições como hospitais e escolas.

A educação musical deve despertar e desenvolver as faculdades para o exercício de qualquer profissão, não só a de musicista, através de exercícios práticos que desenvolvam a personalidade do jovem, em primeiro lugar, para depois desenvolver as faculdades musicais e artísticas, utilizando modelos de improvisação em grupos, elaborados com o objetivo de desenvolver os processos de conscientização, concentração, memorização e trabalho em equipe. Assim, promover o desembaraço e a autoconfiança do aluno, a criatividade, o senso crítico, a autocrítica, o senso de responsabilidade e a sensibilidade de valores qualitativos estéticos. (KOELLREUTER, 1994, p.15 ).

Koellreutter sugere um tipo de ensino **pré figurativo**, que leva o aluno a questionamentos, dúvidas, suposições, hipóteses, ao conhecimento especulativo, à pesquisa e à investigação. Um ensino que indica caminhos para a criação de novas ideias, que treina o ouvido a perceber qualquer fenômeno sonoro, incluindo o ruído e o som artificial. Um ensino que faz o aluno improvisar sem determinar o material a ser usado, ensina o aluno a relacionar as obras do passado com as atuais e com o desenvolvimento da sociedade e que estimula o jovem a rejeitar toda espécie de dogmas e doutrinas e a lançar-se na aventura da descoberta.

Este autor sustenta que na sociedade há várias áreas de atividades que podem ser intensificadas e desenvolvidas através da função musical, como por exemplo, nos trabalhos manuais, no comércio e na indústria, nos setores de planejamento e administração urbana, na área de terapia e reabilitação social.

O ponto central da ideia é o de

Através da música, humanizar a atividade do dia a dia com o auxílio da comunicação estética, funcionalmente diferenciada, despertando a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética, transformando a música em agente de preservação e fortalecimento da comunicação social; de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria, e de todos os fenômenos hostis à comunicação, fazendo da educação musical um instrumento de progresso, de soerguimento da personalidade e do estímulo da criatividade. (KOELLREUTTER, 1994, p.14.)

Para isto, seu texto sugere uma reforma na educação musical, começando com a substituição do professor informador, autoritário, o sabe-tudo, que repete a lição dos anos anteriores, impessoal; pelo professor animador, criativo, que cultiva o diálogo e o debate com os alunos, mostrando-lhes que a vida é uma grande experiência e que a música é um meio para estudá-la, aquele que procura compreender a decisão livre do

aluno, principalmente quando as soluções decorrem em direções opostas.

Já Maura Penna (1995) afirma que

é fundamental que a música na escola esteja a cargo de professores capacitados para uma ação pedagógica articulada ao domínio da linguagem musical com um enfoque educativo. A capacidade de aprender as linguagens artísticas como significativas- ou seja, compreendê-las- não se deve a um dom inato ou algo assim; deve-se, sim, a certas formas de perceber, de pensar e mesmo de sentir que dependem da vivência, da experiência de contato com as obras de arte. Em outros termos, a capacidade de aprender as linguagens artísticas - o que podemos chamar de “competência artística”- depende da posse de esquemas de percepção, pensamento e apreciação, que são gerados pela familiarização. A competência artística depende, portanto, do ambiente sócio cultural em que se vive, uma vez que depende das possibilidades de contato com as obras artísticas. Este contato continuado, esta frequência, vai construindo gradativamente a familiarização, vai formando, lentamente e de modo imperceptível, os referenciais necessários para a compreensão do código, para a apreensão das linguagens artísticas. Persiste, para o sistema educacional brasileiro, o desafio de promover uma real democratização no acesso ao saber, à cultura e à arte. Esta democratização não será alcançada enquanto persistir a adoção de práticas pedagógicas que pressuponham qualquer tipo de habilidade prévia, desconsiderando as condições socialmente diferenciadas de sua aquisição. No presente momento o desafio da democratização se traduz na necessidade de construir propostas pedagógicas que atendam à maior presença do povo na escola; na necessidade de desenvolver alternativas metodológicas que permitam interligar o saber transmitido- os conteúdos- e a experiência social concreta de vida dos alunos. (PENNA, 1995, p 18)

Assim, as OM surgem como alternativa metodológica na pedagogia musical, por valorizar essa ligação entre os conteúdos curriculares e a experiência sociocultural dos alunos, permitindo aos mesmos, percepção e consciência crítica da música e dos sons 'ofertados' pela mídia, bem como a criação das suas próprias manifestações musicais.

### CAPÍTULO 3

#### O PROFESSOR PENSANTE

R. Murray Schafer em seu livro “O Ouvido Pensante” (1986), sugere 10 máximas aos educadores, no capítulo: “O Rinoceronte na Sala de Aula”.

1- O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático.

2- Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos.

3- Ensinar no limite do risco.

4- Não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes.

5- Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você.

6- Para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida e arte é arte. O primeiro ano escolar é um divisor de águas na história de uma criança: um trauma.

7- A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. Objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno. Observações: no início, o professor é um bobo; no final, o aluno também.

8- Ao contrário, uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isto aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro.

9- Por que são os professores os únicos que não se matriculam nos seus próprios cursos?

10- Ensinar sempre provisoriamente: Deus sabe com certeza.  
(SCHAFFER, 1986, p. 277)

Schafer afirma que todos os procedimentos desta lista levam a anarquia, e que uma sociedade totalmente criativa seria uma sociedade anárquica. A possibilidade de todas as sociedades se tornarem auto-realizadas permanece, entretanto, pequena, devido ao temor persistente a ações originais de qualquer espécie. E ilustra esta afirmação com o exemplo de um coral no qual “uma coleção heterogênea de vozes é mantida junta, de tal modo que a nenhuma voz é permitido que se coloque acima da mistura homogênea do grupo. O coral é o perfeito exemplo de comunismo, jamais conquistado pelo homem”. (p.279)

Seu texto sugere ao professor de música que não abra mão de se colocar

também na posição de aprendiz, que ele continue a crescer e a aprender com os alunos e que faça sempre experiências novas. Os erros são mais úteis que os acertos, pois levam à reflexão e a autocrítica, e evitam a calcificação dos conhecimentos do professor, o que o levaria ao tédio. “Se o objetivo da arte é crescer, precisamos viver perigosamente. Uma pessoa bem sucedida, em qualquer campo, é alguém que parou de crescer.” Schafer reitera que o professor deve fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento e critica a educação concentrada no aperfeiçoamento das habilidades de execução musical dos alunos. Defende o fazer musical criativo abrangendo também os que não são músicos e afirma que

Talvez alguns dos mais excelentes recursos musicais possam ser resultado da limitação humana e não da inspiração. Por exemplo, se aceita que o *organum* medieval (cantado em quartas e quintas paralelas) tenha surgido quando alguns membros do grupo de cantores enganaram-se quanto à altura das notas do cantochão. Da mesma forma, é senso comum que o *cânone* nasceu quando algumas vozes se atrasaram, ficando atrás das vozes principais. Se isto for verdade, poderíamos concluir que o organum foi a invenção dos desafinados enquanto o cânone foi a dos lerdos. (SCHAFER, 1986, p. 281).

A música pode ser feita por todas as pessoas, amadores e profissionais, jovens e velhos, ricos e pobres, na cidade e na periferia. Deve ser original, e quando esta originalidade é desenvolvida, a música pode atuar no desequilíbrio centro periferia e restituir o orgulho das pessoas de todos os lugares.

A música pode ajudar a promover a sociabilidade, a graça, o êxtase, o fervor político ou religioso, ou ainda a sexualidade. Porém, em si mesma, a música é fundamentalmente amoral. Não é boa nem ruim e também não existem evidências conclusivas, relacionando o caráter humano a preferências estéticas. Talvez isto represente um declínio na eficiência da música. Platão atribuía poderes morais tão fortes à música, que se viu obrigado a banir boa parte dela na sua Republica. (SCHAFER, 1986, p. 294).

Platão pregava o controle e disciplina do conteúdo ético, estético e político da música, direcionando-a a serviço do belo, da verdade, dos valores, do comportamento, da ordem e do funcionamento do estado e da sociedade. Toda vez que a paz musical se apresenta perturbada por excitações bacânticas, pode-se falar da decadência do gosto. Da mesma maneira, desde a idade média, o cristianismo colocou a música a serviço da pregação religiosa. Já no iluminismo, a música era ciência que, junto à razão e a educação formava as ferramentas para se chegar ao conhecimento e ao



progresso econômico e social. Nas sociedades capitalistas, a música, tal como o gosto e a liberdade de escolha, está vinculada ao reconhecimento, ao sucesso, à corroboração da mídia que manipula as opções, a opinião pública, a fetichização e a valoração da música, e dos músicos, como produto ou mercadoria de entretenimento. Este processo, segundo Theodore Adorno, leva a “liquidação do indivíduo”, pois transforma o ouvinte em comprador e consumidor passivo, e “suas exigências são ilusórias, forçadas a se amoldarem aos padrões gerais, criando um círculo vicioso: o mais conhecido é o mais famoso e tem mais sucesso; conseqüentemente é gravado e ouvido sempre mais, e com isso torna-se cada vez mais conhecido.”(Adorno,1938, p. 75) A massificação destes sucessos e a substituição do valor qualitativo artístico pelo valor quantitativo mercadológico da música, aqui direcionada ao consumo compulsivo fomentado pela indústria cultural, promovem um fenômeno que ele chama de *regressão da escuta*. Isto causaria o efeito que consiste em não se ouvir mais música, mas só ouvir nela o que tiver de exterior: moda, novidade, rótulo, impacto, enfim, mercadoria. Ato que viria sempre acompanhado da sensação frustrante que por sua vez realimenta o consumo.

“O homem atual está ficando surdo”. Schafer diz que é necessária a limpeza de ouvidos, a abertura da audição na tentativa de perceber os sons que normalmente não se percebe: os sons do ambiente e os sons que nós mesmos injetamos neste mesmo ambiente.

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem focalizar e ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos e captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. Se aprende a respeito de som, produzindo som, através do contato com o som musical as habilidades de improvisação e criação, atrofiadas por anos sem uso, são redescobertas. Assim aprendemos algo muito mais prático sobre dimensões e formas dos objetos musicais. (SCHAFER, 1986, p.295)

O autor afirma que a música tem um poder muito forte que nos  
...eleva, nos transporta de um estado vegetativo para uma vida vibrante. Algumas pessoas (seguindo filósofos como Schopenhauer e Langer) acreditam que a música é uma expressão idealizada das energias vitais e do próprio Universo; não há dúvida de que esta noção possa concretizar-se de maneira convincente, como já o fizeram Dalcroze e outros. Assim, podemos demonstrar que a prática de música pode ajudar a criança na coordenação motora dos ritmos do corpo. A música pode também ser sincronizada com centenas de outros ritmos, tanto da natureza quanto do corpo. Cantar é respirar. O Universo vibra com milhões de ritmos, e o homem pode treinar-se para sentir as pulsações. O vínculo fisiológico entre estas impressões e sua expressão pelo

homem foi muito bem captada na frase de Pierre Schaffer: ‘ouvimos com as mãos’. Os sons que ouvimos nos levam a responder imediatamente, a reproduzi-los nos instrumentos que inventamos. A música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós. Para captar estas vibrações, precisamos de uma música arrojada, imaginativa, na qual mente e corpo se unam em ações de autodisciplina e descoberta. (SCHAFER, 1986, p. 295).

Schafer defende que o ensino de música deva ser integrado com o das outras artes para não haver a “fragmentação do *sensorium* da criança”. As artes aparecem integradas desde o teatro grego da antiguidade, na ópera barroca medieval e no drama Wagneriano do romantismo. Isto acontece também nas brincadeiras infantis. “É preciso inventar e chegar a novas formas de arte, na esperança de que esta integridade jamais ausente nas brincadeiras das crianças, possa voltar a todos nós”.

### 3.1 Paisagem Sonora

Schafer valoriza os sons do ambiente, o ambiente sonoro, ou paisagem sonora e diz que a música não pode estar confinada nos estúdios, salas de aula ou salas de concerto. Aqui o contexto musical abrange todo o “universo sonoro”. Existem os sons naturais, os sons humanos e os sons de utensílios e tecnologia. “Os ouvidos de uma pessoa verdadeiramente sensível estão sempre abertos. Não existem pálpebras nos ouvidos”.

Este autor desenvolveu uma pesquisa, coletando, com sua equipe, os sons de pequenos vilarejos europeus em diferentes países, mostrando de que modo a vida de seus habitantes estava diretamente ligada aos sons naturais ou culturais, em cada localidade estudada. Esses estudos estão publicados no livro “*A afinação do mundo*” (2001). Sobre este livro, Marisa Fonterrada comenta que

Schafer afirma que a arte, antes divina e poderosa, perdeu suas qualidades sob a influência do racionalismo e se transformou em objeto a ser compreendido, analisado, classificado e organizado. Ao ser isolada e reificada, perdeu a divindade e, conseqüentemente, a completude. Revelam-se, agora, dois lados opostos: em um deles, está o homem razão, sujeito que analisa; do outro, a arte, objeto a ser analisado. Ao perder a divindade, perde a arte, também, a eternidade; como objeto, ela é finita e sua finitude é enfatizada no poema, pela expressão “a gasta palavra arte”. À primeira vista, a expressão pode parecer pessimista, renunciando o fim da arte. Mas não. Embora enfraquecida pelas mudanças sofridas, a arte não morreu. E o uso dessa palavra, como ele diz, “para transcrever o último tremor do homem civilizado” soa como uma esperança na possibilidade de transformação, quando, então, seu poder será restaurado

(FONTERRADA, 2004, p. 322).

Schafer sugere a noção de ecologia sonora, justificada pelas profundas transformações na paisagem sonora urbana que tem se tornado cada vez mais barulhenta, e estressante, com a presença maciça de máquinas, sirenes, aviões, helicópteros, etc. E faz um alerta de que evidências recentes demonstram que “o homem atual está ficando gradualmente surdo, ele está se matando com o som. A poluição sonora é um dos grandes problemas da vida contemporânea. E se ficarmos todos surdos, simplesmente não haverá mais música”. Sua abordagem trata a paisagem sonora do mundo como uma composição musical macroscópica, o homem é seu principal criador e tem o poder de fazê-la mais ou menos bela. O primeiro passo é começar a ouvir esta composição e, a partir daí, deliberar quais sons devem permanecer na grande peça musical. Se não se pode mais ouvir os sons dos passarinhos quando passa um helicóptero, algo tem que ser feito com o som do helicóptero. Parece utopia, mas, em alguns países, as autoridades já estão buscando meios para o controle da poluição sonora nas grandes cidades com a utilização de tratamento acústico, por exemplo, em turbinas de aviões e outras máquinas.

No final do capítulo, o autor questiona se seu próprio trabalho seria ou não levado a sério.

Tenho feito séries de palestras como convidado, em universidades e escolas, e tenho consciência de que, muitas vezes, sou considerado uma espécie de distração contra o tédio da rotina. Schafer faz uma festa por uns dias, depois a classe volta à séria ocupação de soprar o clarinete (...) ainda assim, não posso resistir à tentação de projetar modelos de instituições, nas quais se gostaria de trabalhar. O que ofereço a seguir foi pensado somente como uma orientação para uma instituição que se dedique às artes integradas. Neste livro, nada é tão experimental como meu modelo de currículo, e é por isso que ele aparece depois de tudo, na última página. (SCHAFER, 1986, p.339).

### 3.2 Esboço de um currículo de música

Schafer sugere esse 'modelo de currículo experimental', que, dentro da proposta da oficina, deve ser adaptado ao contexto do lugar, ao perfil sociocultural e aos conhecimentos prévios dos estudantes.

#### Primeiro ano

Percepção e sensibilização – som, visão, paladar, olfato, tato, movimento, gesto, psique e soma.

Limpeza de ouvidos – aprender a ouvir.

Criatividade – exploração livre para descobrir repertórios de sons.

Acústica básica.

História e Teoria I.

Cultura vocal I – experiência com a voz na poesia, canção, elocução.

Instrumento à escolha.

#### Segundo ano

Treinamento auditivo I – percepção de estruturas.

Criatividade – controlada, trabalho com formas estabelecidas.

Psico acústica.

Poluição sonora.

Estudo dos meios I – oficinas de integração de meios, eurritmia, dança etc.

História e Teoria II.

Cultura vocal II – canto coral.

Instrumento à escolha.

#### Terceiro ano

Treinamento auditivo II – estudo da paisagem sonora do mundo.

Criatividade – livre, dentro de composição controlada.

Eletroacústica.

Estudos dos meios II – filmes e televisão.

História e Teoria III – exploração de uma cultura musical exótica.

Cultura vocal III – composição com voz, poesia, programas de rádio, etc.

Instrumento à escolha.

#### Quarto ano

Dois projetos:

Pessoal – criativo ou histórico- intelectual.

Social – pesquisa individual ou em grupo, da situação sócio acústica; por exemplo, trabalho no Projeto da Paisagem Sonora Mundial. (SCHAFER, 1986, p.339).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após perceber que a crítica ao academicismo existe desde o século XIX, e que de lá pra cá novas ideias e propostas foram concebidas e até adotadas no âmbito da pedagogia musical, fica a pergunta: porque esse modelo tradicional de ensino ainda é preponderante no século XXI?

Creio que a resposta está na questão sócio econômico política cultural, que não sofreu tantos avanços durante este período, apesar dos avanços na área da ciência, da tecnologia, da informática e das comunicações. Na realidade ainda vivemos regidos pelo mesmo sistema econômico que privilegia o capital, o mercado e o consumo; em detrimento das questões que envolvem a cultura e a educação, transformando as escolas particulares em excelentes fontes geradoras de lucro e sucateando o ensino público. Isto dificulta a utilização de novas ideias transformadoras que justamente criticam este modelo econômico capitalista.

Atualmente, com a lei que obriga o ensino de música na Educação Básica, acredito que a pedagogia das Oficinas de Música possa ser adotada em virtude das suas principais características: incentivar a criação; não fazer distinção entre o aluno dotado e o não dotado para música; trabalhar a percepção auditiva englobando os sons musicais e os sons do ambiente; treinar o ouvido a perceber qualquer fenômeno sonoro; conectar a música e a linguagem da sala de aula à música e a linguagem culturalmente vivida pelo professor e pelo aluno, interligando os conteúdos à experiência social concreta de vida dos alunos; fornecer consciência crítica e ferramentas para a criação musical; considerar as influências das diversas culturas simultâneas; não possuir metodologia fechada; dialogar com as demais tendências de educação e com outras linguagens artísticas. Enfim, uma didática que tenta a relação entre o cognitivo e o afetivo (como no construtivismo de Piaget e Paulo Freire) e que se relaciona com as vivências e fenômenos sociais locais, buscando o fato sócio cultural como fonte geradora do processo de construção do conhecimento, dinamizando e atualizando assim, o próprio processo pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. A. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: Textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 65-108. (Coleção Os Pensadores)
- FERNANDES, J. N. Histórico das Oficinas de Música. In: Oficinas de Música no Brasil. História e Metodologia. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997
- . - Caracterização da Didática Musical. - Debates. Revista do PPGM/UNIRIO. N° 4. Rio de Janeiro, PPGM/UNIRIO, p.49-74, 2000.
- FONTEARRADA, M. T. O. O lobo no labirinto – uma incursão à obra de Murray Schafer. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- GRIFITTS, P. - A Música Moderna, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987
- KOELLREUTTER, H.J. - O Humano: Objetivo de Estudos Musicais na Escola Moderna. Anais do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, 1994.
- OSTROWER, F. - Criatividade e Processos de Criação, Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- PENNA, M. Anais do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, 1995.
- SANTOS, R.M.S. - Jaques Dalcroze, Avaliador da Instituição Escolar: Em Que Se Pode Reconhecer Dalcroze Um Século Depois? - Debates. Revista do PPGM/UNIRIO. N°4. Rio de Janeiro, PPGM/UNIRIO, 2000.
- SCHAFFER, R.M. - O Ouvido Pensante, São Paulo: UNESP, 1986.
- SILVA, C. - Oficina de Música. Revista de Arte, ano II, n. 6, 1983.
- SWANWICK, K. - Music, Mind and Education, London: Routledge 1988.
- Ensinando música, musicalmente, São Paulo: Moderna, 2003.
- WISNIK, J.M. - O Som e o Sentido, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.