

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

OS PCN – ARTE, O MODELO C(L)A(S)P E AS IDEIAS DE SWANWICK:
REPENSANDO OS REFERENCIAIS PARA O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA

HENRIQUE GUEDES DIAS

RIO DE JANEIRO, JULHO 2011

OS PCN – ARTE, O MODELO C(L)A(S)P E AS IDEIAS DE SWANWICK:
REPENSANDO OS REFERENCIAIS PARA O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA

por

HENRIQUE GUEDES DIAS

Monografia apresentada para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música do Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação do professor Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, Julho de 2011

DIAS, Henrique Guedes. *Os PCN – Arte, o Modelo C(L)A(S)P e as ideias de Swanwick: Repensando os referenciais para o ensino da música na escola*. 2011. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é descrever o Modelo C(L)A(S)P e relacionar as ideias de Swanwick (1979) aos Objetivos Gerais de Música e Conteúdos de Música vistos no PCN-Arte. Através do método bibliográfico, apresentaremos a visão de Swanwick sobre educação musical, expondo os argumentos sobre a função da música na escola e suas distintas correntes filosóficas. Será mostrado também os conceitos contidos no Modelo C(L)A(S)P e seu referencial teórico baseado em uma educação musical que vê a reação estética como ponto central no processo de ensino de música. Adotando o Modelo C(L)A(S)P e as ideias de Swanwick (1988[1991]) como base, analisaremos os Objetivos Gerais e os Conteúdos de Música encontrados no PCN-Arte, com o propósito de compreender melhor as orientações apresentadas no documento.

Palavras-chave: Swanwick, Modelo C(L)A(S)P, PCN, Proposta Triangular

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, José Nunes Fernandes, pela inspiração e pela colaboração, sem ele esta pesquisa não existiria

A todos os professores e da UNIRIO que de uma forma ou de outra me ajudaram neste trabalho, e a todos os colegas que estiveram comigo por todo esse tempo

A toda minha família, meu pai, minha mãe, minha avó e meus irmãos, pela compreensão e pelo apoio

A Eduarda, minha maior alegria.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – SWANWICK: MÚSICA, PENSAMENTO E EDUCAÇÃO	3
1.1 Temmerman: filosofia intrínseca e filosofia extrínseca da educação musical	
1.2 Swanwick: importância da educação musical e seu papel no contexto escolar	
CAPÍTULO 2 – MODELO C(L)A(S)P E EDUCAÇÃO ESTÉTICA	10
2.1 Materiais, elementos e objetos musicais	
2.2 O Modelo C(L)A(S)P	
2.3 Educação estética	
2.4 Hierarquia dos objetivos da educação musical segundo Swanwick	
2.5 Observações	
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS PCN ATRÁVES DO MODELO C(L)A(S)P	21
3.1 Sobre os PCN	
3.2 Estrutura dos PCN-Arte	
3.3 PCN e a Proposta Triangular	
3.4 PCN - Objetivos Gerais do Ensino de Música, Conteúdos de Música e suas análises através do Modelo C(L)A(S)P	
3.4.1. Transcrição dos Objetivos Gerais do ensino de Música	
3.4.1.2 Análise dos Objetivos Gerais do Ensino de Música	
3.4.2 Transcrição dos Conteúdos de Música	
3.4.2.1 Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação	
3.4.2.2 Análise	
3.4.3.1 Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical	
3.4.3.2. Análise	
3.4.4.1. Compreensão da Música como produto cultural e histórico	
3.4.4.2 Análise	
3.5 Considerações Finais sobre a Análise	
CONCLUSÃO	43
REFERÊNCIAS	45

INTRODUÇÃO

A lei n.11.769/2008 que torna a música como conteúdo obrigatório nas escolas regulares trouxe com ela não apenas uma grande demanda de professores qualificados, mas também a discussão sobre que tipo de ensino será esse. Para defender a permanência da música nas escolas é necessário entender sua função no processo educativo, assim como compreender a natureza de seu aprendizado. Cabe ao professor de educação musical, portanto, fazer uma investigação filosófica sobre o sentido da música na nossa sociedade e ter claro em mente os objetivos à que se propõe, em defesa de uma boa prática profissional.

Na literatura, encontramos argumentos que veem o principal valor da música pelas suas qualidades estéticas e, mais comumente, argumentos que identificam na música a capacidade de cultivar valores morais, sociais e cívicos, além de ganhos cognitivos. Se por um lado, a música pode ser instrumento de valores extramusicais, não podemos perder de vista suas qualidades intrínsecas e a reação estética por ela proporcionada, que a faz ser entendida como *Arte*. Keith Swanwick (1979) defende uma visão que entende a dimensão estética como fator principal da existência da música, por conseguinte da educação musical. No entanto, também enxerga o papel da música dentro do contexto escolar, relacionando-a aos objetivos mais amplos da educação.

Essas duas visões também são encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), principal documento oficial de referência para o ensino de Artes, que orienta sua prática e avaliação. Porém, ao confrontar o Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979) com os Objetivos e Conteúdos de Música, percebemos divergências em relação à orientação da prática do ensino de

música. A classificação do modelo de cinco parâmetros de Swanwick aplicada ao eixo triangular adotado pelos PCN¹ mostra diferenças teóricas, conceituais e classificatórias que necessitam ser esclarecidas.

Nesta pesquisa pretendemos em primeiro lugar apresentar as ideias de Swanwick (1988 [1991]) sobre a contribuição da música para a educação de uma forma geral, entendendo o porquê da música na escola e os argumentos que defendem sua presença no ambiente escolar. Iremos também descrever os conceitos do Modelo C(L)A(S)P, assim como a ideia de educação estética, que defende um ensino de música que promova o contato mais direto possível com a música. Finalmente, analisaremos os *Objetivos Gerais de Música* e os *Conteúdos de Música* encontrados no PCN através do Modelo C(L)A(S)P, comentando suas semelhanças e diferenças.

O presente trabalho pretende, portanto, contribuir para discussão sobre a formação de um referencial teórico que seja útil aos atuais e futuros professores de educação musical, da rede pública e privada. A entrada em vigor da lei 11.769/2008 a partir de 2011 traz uma enorme demanda de professores da área musical, mostrando a necessidade de se pensar formas de instrumentalizá-los e embasá-los com uma filosofia de ensino e coerente e condizente com as diversas realidades brasileiras. A presente literatura mostra muitos caminhos, mas é preciso avaliar e relacionar as diferentes tendências para se criar novas propostas de ensino. O presente trabalho tem o intuito de colocar luz sobre a questão dos referenciais pedagógicos do professor de Educação Musical e questionar de que forma diferentes abordagens podem contribuir para a melhoria da qualidade deste ensino.

¹ Pela regra da língua portuguesa, poderíamos usar a sigla PCN's, mas decidimos usar assim, como é encontrado no

CAPITULO 1

SWANWICK: MÚSICA PENSAMENTO E EDUCAÇÃO

1.1 Temmerman: filosofia intrínseca e filosofias extrínseca da educação musical

Ao expor as ideias de Swanwick encontradas em seus dois livros mais influentes, *A Basis for music education* (1979) (quando defende claramente uma educação musical que vê a reposta estética como ponto central) e *Music, mind and education* (1988) [*Musica, pensamiento y educación, 1991*] (aonde aborda o papel da música dentro dos objetivos maiores da educação), percebemos diferentes argumentações no que diz respeito ao papel da música na escola. Adotaremos aqui as ideias de Temmerman (1991) sobre as duas tendências filosóficas do ensino de música por ela observadas na literatura, que chamou de *filosofia intrínseca e filosofia extrínseca da educação musical*. Para Temmerman (1991), podemos perceber dois argumentos distintos quando se trata de discutir a importância do ensino de música e da presença da música na escola, *argumentos intrínsecos e argumentos extrínsecos*, isto é, argumentos filosóficos que explicam os méritos intrínsecos da música e argumentos que expõem o valor extrínseco da música como uma ferramenta para a aprendizagem e meios de se alcançar os objetivos educacionais.

A filosofia intrínseca da educação musical vê o ensino de música “como uma educação estética, baseada na promoção da música por ela mesma, não requerendo justificativa externa, ou seja, os valores da música estão contidos na própria música” (Fernandes, 2004, p.10). Essa tendência é mais recente, se formando a partir dos anos 50 e ganhando força desde então, sendo

defendida por autores incluindo Britton (1958), Swanwick (1979), Swanger (1982), Hope (1985) e Miller (1988). Em comum, esses autores sustentam que “o objetivo da educação musical é o desenvolvimento da consciência estética e da sensibilidade, o que inclui perceber e responder às qualidades expressivas da música” (Temmerman, 1991, p.151).

Em resumo, a filosofia intrínseca da educação musical vai além de meras aquisições de conhecimento sobre música e habilidade em executar obras musicais. Ela inclui completa imersão na música, na combinação dos sons, na sua forma e desenvolvimento. (...) a filosofia intrínseca é sobre a função única da música, uma significativa forma simbólica disponível aos indivíduos, para se expressarem simbolicamente pelo que não pode ser representado pela linguagem. (Temmerman, 1991, p.151)²

Filosofia extrínseca da educação musical é definida como “utilitária e funcional, referencial ou social, e está fundamentada na promoção da música na educação com fins não musicais, ou seja, baseando-se na justificativa de inclusão da música por valores instrumentais e não estéticos” (Fernandes, 2004, p.10). Essa visão remonta Platão e tem sido majoritária ao longo da história, pelo menos até a segunda metade do século XX. Temmerman identifica na literatura cinco funções utilitárias na música:

1. desenvolvimento emocional

 2. a universalidade da música como meio de comunicação social

 3. intenção moral e promoção de direção moral para a conduta diária
1. valor disciplinar

 2. valor espiritual.

² “In summary, the intrinsic philosophy of music education goes beyond the mere acquisition of knowledge about music and the ability to perform musical works. It includes complete immersion in the music, its sound combinations, form and development. (...) In short the intrinsic philosophy is about the unique function of music, as a significant symbolic mode available to individuals, to express symbolically that which cannot be represented by language”

Outras finalidades não musicais atribuídas à música incluem ainda: desenvolvimento físico e coordenação motora através de movimentos ou da execução de instrumentos; lazer e recreação; melhorar o ambiente escolar e torná-lo mais prazeroso; oferecer contato com outras práticas culturais e transmitir compreensão e tolerância com outros povos e suas culturas; e aliviar o stress causado pela sociedade atual.

Assim, a filosofia extrínseca é definida como uma forma de justificativa para o uso da música com finalidades não musicais (emocionais, sociais, morais, espirituais, intelectuais, físicos e culturais) de uma forma utilitária, em oposição aos argumentos intrínsecos, que defendem o valor da música por ela mesma, pelo seu valor estético e por ser inerente à vida humana.

Para Temmerman, existem pontos fortes e fracos nas duas filosofias. A grande fragilidade nos argumentos daqueles que defendem uma filosofia extrínseca da educação musical seria que as finalidades identificadas nesta visão (disciplina, cidadania, bons hábitos, caráter moral, desenvolvimento das habilidades motoras etc.) não pertencem só à música, outras matérias podem e devem desenvolvê-las também. Já os defensores da filosofia extrínseca indicam dois pontos fracos na filosofia intrínseca. Primeiro, afirmam que a visão estética não tem prestígio nas escolas. Segundo, professores de música têm sido sempre forçados a convencer administradores de escolas, pais de alunos e não músicos em geral da importância da música no currículo escolar, e encontrariam dificuldade baseando-se apenas no argumento da música por ela mesma, sem maiores justificativas (Fernandes, 2004).

Neste trabalho, o entendimento dessas duas visões será importante, não só para nos ajudar a entender a finalidade da música dentro da escola e as qualidades a ela atribuídas, mas também

para contextualizar as ideias de Swanwick e perceber de que forma ele se posiciona diante dessas duas tendências.

1.2 Swanwick: importância da educação musical e seu papel no contexto escolar

Como podem as artes contribuir para o desenvolvimento do pensamento? Qual o sentido e o propósito das artes? São simples atividades prazerosas para satisfação pessoal ou fazem parte do discurso público? Pode-se praticar nas aulas ou se desfrutam melhor fora das instituições? (...) Que propósitos relevantes, se existem, se ocultam por trás da nossa intenção de educar e das artes? (Swanwick, 1988, p.41)³

Em *Music, mind and education* (1988) [*Musica, pensamiento y educación*, 1991]

Swanwick deixa clara a necessidade de um suporte teórico e filosófico, assim como um amplo debate de ideias, para o desenvolvimento e elaboração das práticas educativas musicais. “A teoria não é o contrário da prática e sim sua base” (Swanwick, 1988, p.10)⁴. Assim, a importância e propósito do ensino de artes nas escolas seria questão crucial, não apenas para fundamentar o argumento a favor da música nas escolas, mas também porque a boa compreensão da função das artes dentro da visão pedagógica estaria ligada diretamente à boa prática de ensino. “(...) se adotamos uma ideia inadequada sobre o *valor* das atividades artísticas, não entenderemos nosso trabalho na educação de arte, distorcendo nosso próprio trabalho” (Swanwick, 1988, p.41, grifo

³ “Cual es el sentido y el propósito de las artes? Son simples actividades placenteras para la satisfacción privada o constituyen una parte del discurso público? Se pueden practicar em las aulas o se disfrútan mejor fuera de las instituciones? (...) Qué propósitos relevantes, si los hay, se ocultan de trás de nuestros intentos de educar em y sobre las artes?”

⁴ “La teoría no es lo contrario de la práctica, sino su base.”

do autor)⁵. Portanto, toda a formulação do ensino de música dentro da sala de aula deve girar em torno da pergunta: pra que música? Por que *esta* arte?

Swanwick cita o informe *The Arts in School* (Gulbenkian Foundation, 1982, p.18-40), que considera as artes como “tantas outras categorias de compreensão, como uma forma específica do pensamento” (Swanwick, 1988, p.42)⁶. O relatório cita as seguintes funções da arte: “Nos dão ideia da amplitude característica da nossa civilização; abrem as ideias a novos conhecimentos e instituições; são um contrapeso às formas analíticas e de discurso, como as ciências exatas; utilizam o hemisfério direito, com sua propensão a elaborar elementos sensíveis, intuitivos e espaciais da percepção e da ação.” (Swanwick, 1988, p.42)⁷

Em *Ensinando Música Musicalmente*, Swanwick cita Merrian (1964), que lista dez propósitos para os quais a música pode ser útil. São eles, dispostos aqui na ordem do autor:

1. Expressão emocional
2. Prazer estético
3. Diversão
4. Comunicação
5. Representação simbólica
6. Resposta física
7. Reforço da conformidade e normas sociais

⁵ “(...) si aceptamos um idea inadecuada o falsa sobre el valor de las atividades artísticas, no entenderemos nuestra labor em educación y en arte y distorsionaremos la própria tarea.”

⁶ “El informe considera las artes como otras tantas categorias de comprensión, como formas específicas de pensamento (...)”

⁷ “(...) ellas nos dan una idea de la ‘amplitud y el carácter de nuestra civilización’; nos abren a las ideas, a nuevos conocimientos y intuiciones; son un contrapeso a las formas analíticas de discurso, como la ciencia y las

8. Validação de instituições sociais e rituais religiosos
9. Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura
10. Preservação da integração social

Outros benefícios associados ao ensino de arte seriam o desenvolvimento de certas habilidades motoras, e despertar a “disciplina e a dedicação” (p.42, grifo do autor), mas para Swanwick (1988), descrições como essa dependeriam de uma visão valorativa maior, que explicasse de maneira convincente a relação do ensino de artes com o desenvolvimento do pensamento humano.

Se não se contemplam as artes em relação com o desenvolvimento do pensamento, (no sentido mais amplo do termo), não é possível entender sua função última nem seu papel na educação. A educação não se reduz a um acúmulo de experiências ou à aquisição de um repertório de habilidades. Está relacionada com o desenvolvimento da compreensão, da intuição, com as qualidades da mente (Swanwick, 1988, p 42).⁸

Sobre a contribuição da música para o desenvolvimento do pensamento, Swanwick ainda acrescenta: “as artes como modo de conhecimento podem ser tão eficientes como qualquer outra forma de discurso humano, e são igualmente capazes de contribuir ao desenvolvimento da mente no nível conceitual” (p.55)⁹. O propósito da educação musical consistiria então, em ativar os ganhos cognitivos da música dentro de um contexto de valores institucionais, em termos sociais, culturais e políticos, no âmbito da educação de uma forma geral.

Aqui podemos reconhecer alguns argumentos usados por Swanwick (1988) que não se enquadram na defesa do ensino de música puramente estético. Sem deixar de mencionar o valor

matemáticas, y nos llevan a síntesis y totalidades, utilizan el hemisfério derecho del cerebro, com su propensión a elaborar los elementos sensibles, intuitivos y espaciales de la percepción y la acción.”

⁸ “Si no se contemplan las artes en relación con el desarrollo del pensamiento (en el sentido más amplio de este término), no es posible entender su función última ni su papel en la educación. La educación no se reduce a la simple posesión de ‘experiencias’ o a la adquisición de um repertorio de destrezas y realidades. Esta relacionada com el desarrollo de la comprensión, de la intuición com las cualidades de la mente.”

intrínseco da música, procura entender a contribuição da música para o desenvolvimento do pensamento, como fazem outras formas de representação, como a linguagem. A respeito dos fins utilitários ou funcionais da música, na visão de Swanwick, podemos destacar o seguinte trecho:

Devemos nos conformar com a explicação que tentam nos oferecer da experiência musical? Não há outro modo de utilizar a música à parte do modo estritamente musical? A resposta para a segunda pergunta é afirmativa: cabe utilizar a música para outros fins não musicais. A resposta à primeira pergunta deve ser negativa: se estamos comprometidos de um modo ou outro com a educação musical, nosso dever é facilitar a experiência mais rica possível (Swanwick, 1988, p.100).¹⁰

Sobre os objetivos gerais da educação, Swanwick relaciona as obras de Mead (1943), Blacking (1985), Bruner (1974) e Popper (1972), resumindo sua visão sobre a função da escola: criar novos valores humanos (Mead), preparar as ferramentas capazes de organizar o pensamento (Bruner), promover a transcendência cultural (Blacking) e facilitar a autotranscedência e estimular a crítica imaginativa (Popper). Swanwick afirma ainda que “educação é basicamente sobre mudar pessoas e devemos ser honestos quanto a isso” (Swanwick, 1979, p.65).¹¹

Para Swanwick, portanto, interessa responder à necessidade profissional de elaborar uma teoria sólida para a educação musical, necessária à boa prática profissional. A partir do contato com a música ampliaríamos nosso modo de construir e compreender o mundo através do discurso simbólico oferecido pela música.

⁹ “Las artes como modos de conocimiento pueden ser tan eficientes como cualquier otra vía de discurso humano, y son igualmente capaces de contribuir al desarrollo de la mente a nivel conceptual.”

¹⁰ “Debemos conformarnos con la explicación que he intentado ofrecer de la experiencia musical? No hay otros modos de utilizar la música aparte del modo ‘musical’? La respuesta a la segunda pregunta es afirmativa: cabe utilizar la música para otros fines no musicales. La respuesta a la primera pregunta tiene que ser negativa: si estamos comprometidos de un modo u outro com la educación musical, nuestro deber es facilitar la experiencia musical mas rica posible.”

¹¹ Education is basically about *changing* people and we may as well be honest this.’

CAPÍTULO 2 MODELO C(L)A(S)P E EDUCAÇÃO ESTÉTICA

2.1 Materiais, elementos e objetos musicais

Swanwick nos chama atenção para o fato de que qualquer confusão sobre conceitos e definições de música podem ter más consequências ao professor de educação musical. Para isso, reforça que é necessário descrever o fenômeno musical e os elementos nele contidos construindo uma base teórica clara, evitando assim erros que podem levar a uma má prática profissional. Não é possível, nem é o objetivo deste trabalho, descrever aqui suas formulações teóricas por completo, mas iremos tomar algumas definições fundamentais sobre o fenômeno musical que baseiam as ideias de Swanwick e o método C(L)A(S)P, úteis para o bom entendimento do que é música e de que maneira nos relacionamos com ela.

Em *A basis for music education (1988)*, sua primeira observação é sobre como os sons se tornam música. Para isso, faz a distinção entre *material* e *elemento*. Por exemplo, uma escala maior ascendente seria apenas material sonoro, mas se nós *relacionarmos* os sons nela contidos, poderá se tornar um elemento musical. Sons aleatórios, como o barulho de um copo se quebrando, um cão latindo ou crianças brincando podem deixar de serem apenas sons, se nós os relacionarmos através de uma *intenção* de fazer daquilo, música, transformando materiais sonoros em objetos musicais passíveis de fruição estética.

Para Swanwick, existem três etapas necessárias para que materiais musicais se transformem em elementos musicais, ou seja, três condições para os sons se tornarem música: *seleção, relação e intenção* (Swanwick, 1979, p.9).¹²

1. *Seleção* – na construção de um objeto musical, nem todos os sons disponíveis são aproveitados, muitos são rejeitados, alguns executados repetidamente.
2. *Relação* – Os sons devem se relacionar de uma forma ou de outra, combinando-os e dispondo-os dentro do tempo.
3. *Intenção* - O compositor/executor deve ter a intenção de fazer música.

Essa noção se mostra importante para definição do que é música e de como a percebemos. Vejamos este exemplo: um oboé tocando a nota lá para a afinação da orquestra seria apenas material sonoro. A mesma nota longa tocada dentro de uma obra musical se torna um elemento sonoro usado através da seleção, relação e intenção do autor. Ou seja, o som pode ser o mesmo ou similar, mas a chave do entendimento sobre o que nós percebemos como experiência musical vai estar ligada aos processos psicológicos, e não a conceitos acústicos, como por exemplo, definições da música como “som organizado” ou ideias que sustentam que a música possui “vibrações regulares” em oposição às “ondas vibratórias irregulares do ruído” (Swanwick, 1979).

A distinção entre material e elemento é especialmente útil para se perceber que os materiais sonoros podem ser interessantes, mas não chegam a ser música. Se um professor mostra os variados timbres de um teclado ou se ouvimos diferentes sons gravados aleatoriamente, estamos trabalhando com materiais, e não com música. Assim, recursos timbrísticos podem ser atraentes e

¹² Selection, relation and intention, no original em ingles.

despertar a imaginação, mas novos sons não trazem necessariamente nova música, o que confere a eles um estado “sub-musical ou pré-musical” (Swanwick, 1979).

A diferenciação entre elemento e material será importante, tanto para o entendimento do processo do fazer musical, mas também para percebermos o que é música e o que não é música, ao buscar uma abordagem de ensino musical que procura colocar a dimensão estética em primeiro plano e o envolvimento com a música mais direto possível.

2.2 O modelo C(L)A(S)P

O Modelo C(L)A(S)P foi apresentado por K. Swanwick no livro *A Basis For Music Education* (1979). Nele, Swanwick define conceitos e elabora argumentações sobre como percebemos o fenômeno musical, dentro de uma filosofia que vê a experiência estética como ponto central e principal objetivo da educação musical. Com o propósito de reconhecer mais claramente os objetivos do ensino de música e de proporcionar aos alunos uma experiência mais rica, direta e variada possível, propõe que seja feito um “mapeamento das diferentes maneiras pelas quais as pessoas realmente se relacionam com a música, como nós nos conectamos a ela, como nós a entendemos” (p.41).¹³

Swanwick (1979) chega então ao que chamou de *Parâmetros da Educação Musical*, identificando cinco diferentes formas de nos relacionarmos com a música, direta ou indiretamente. São elas: *composição, literatura, audição, técnica e execução*, chegando na

¹³ “I believe it is especially helpful to map out the various ways in which people actually relate to music, how we connect with it, how we come to *know* it.”

abreviação C(L)A(S)P¹⁴(em inglês, *composition, literature, audition, skill acquisition e performance*). Os parênteses são usados para indicar as formas indiretas de relação com a música, literatura e técnica, enquanto composição, apreciação e execução (*performance*) seriam as formas diretas, que envolvem fruição estética.

Vejamos as definições de cada um dos Parâmetros da Educação Musical, segundo Swanwick (1979):

Composição - Composição é definida como “o ato de se criar um objeto musical reunindo materiais sonoros através de uma forma expressiva” (p.43)¹⁵. Este tópico incluiria toda forma de invenção musical, incluindo improvisação, não apenas peças que podem ser escritas e reproduzidas. Pra evitar qualquer tipo de desentendimento sobre o papel da composição no meio escolar, Swanwick enfatiza: “O principal valor da composição não está na ideia de que assim produziremos mais compositores, mas sim no ganho das descobertas e possibilidades criativas que são obtidas quando nos relacionamos com a música dessa maneira tão direta e particular” (p.43) ¹⁶

Apreciação - Indicada como a primeira das prioridades de qualquer atividade musical, Swanwick vê a apreciação como “a habilidade de se relacionar intimamente com o objeto musical como uma entidade estética” (p.43).¹⁷ Apreciação, portanto, não seria apenas a capacidade de assistirmos uma performance como plateia em apresentações musicais, mas entendida também

¹⁴ No Brasil, A sigla tem sido traduzida por (T)EC(L)A - técnica, execução, composição, literatura e apreciação-tradução adotada por nós.

¹⁵ “Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way.”

¹⁶ “the prime value of composition in music education is not that we may produce more composers, but in the insight that may be gained by relating to music in this particular and very direct manner.”

¹⁷ “an ability to respond and relate intimately to the musical object as an aesthetic entity”

como percepção estética do fenômeno musical, seja ele qual for. “Somos absorvidos e transformados pela experiência. Estamos tratando aqui da experiência *estética* crucial. Apreciação é a razão central da existência da música e principal e constante objetivo na educação musical” (p.43).¹⁸

Execução - Termo que à princípio indica o ato de interpretar e expressar uma obra musical, Swanwick expande sua definição, descrevendo performance como “comunicação da música como presença”(p.44).¹⁹ Para entendermos melhor, Swanwick nos dá o exemplo de alguém que ao assistir a um músico, diz que a ele falta um “senso de performance”. Performance seria então não apenas o ato da execução musical, mas a capacidade transmitir e elaborar as qualidades estéticas contidas no objeto musical.

Técnica - Este parâmetro inclui uma variedade de habilidades necessárias à prática musical tais como controle técnico dos instrumentos, prática de conjunto, manipulação do som por meios eletrônicos ou outros, desenvolvimento da percepção auditiva, leitura à primeira vista e fluência em notação musical.

Literatura - Em literatura, Swanwick inclui não apenas os estudos contemporâneos da história da música, ou seja, a literatura *sobre* música, mas também a crítica e literatura contida *na* música, ou seja, o conhecimento de músicas. Todo papel de reflexão, análise crítica e contextualização estariam contidos também neste parâmetro.

¹⁸ “We become absorbed in and changed by the experience. We are thinking here of the crucial *aesthetic* experience. Audition is the central reason for the existence of music and the ultimate and constant goal in music education.”

¹⁹ “performance is a very special state of affairs, a feeling for music as a kind of ‘presence’ ”

Temos aqui então os cinco parâmetros usados para definir as formas como experimentamos a música, três deles de forma direta (C,A,P) e os outros dois de forma indireta (L e S). Dentro da proposta de uma *educação estética*, Swanwick deixa claro que as atividades de Composição, Audição e Performance são as atividades centrais no ensino de música, ressaltando que isso nem sempre é claro em determinados currículos. Dentro do processo educativo, as atividades incluídas em Técnica e Literatura seriam periféricas, algumas inerentes à prática musical (como habilidades nos instrumentos), outras como forma de auxílio para a compreensão de música de uma forma geral (literatura), mas não nos envolvem *diretamente* com a música. Habilidades contidas no parâmetro Técnica, tais como técnicas do instrumento, uso de equipamentos eletrônicos e desenvolvimento da percepção auditiva constituem meios para se chegar a objetivos maiores, não um fim em si mesmo. Da mesma forma, a literatura e o conhecimento da história da música só são úteis se, ao transmitir essas informações, reforçarem também a ligação entre os alunos e a música.

2.3 Educação Estética

O ponto central da proposta pedagógica do modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979) é perceber a educação musical como uma educação estética, na qual a relação direta com a música será a mola propulsora para se chegar a objetivos maiores, dentro da proposta educativa de uma maneira geral. “Nós podemos agora resumir o argumento principal: os objetos musicais são o foco da experiência musical e, por conseguinte, da educação musical; essa experiência só é vivida

através das atividades de composição, apreciação e execução” (p.54)²⁰. Swanwick sugere que talvez a principal falha na educação musical seja o fato de a reação estética não ser devidamente citada, e, muitas vezes, nem percebida como ponto central. Sobre a importância da dimensão estética na elaboração de uma proposta pedagógica de ensino de música, ele diz:

Infelizmente a palavra ‘estética’ tem sido ignorada nas discussões sobre música e educação musical em detrimento de outros termos mais em voga (...) a razão da existência da música na história e cultura humana e as razões pela qual desenvolvemos habilidades especiais é que tudo isso afeta a qualidade de vida (...) é uma experiência auto-enriquecedora (...) a experiência estética alimenta a imaginação e afeta a forma como vemos as coisas. Música sem qualidades estéticas é como fogo sem calor. (Swanwick, 1979, p.60)²¹

Swanwick (1979) nos alerta para o perigo que o ensino formal oferece de tomarmos “atalhos” para o ensino de música, isto é, ensinar por livros e métodos prontos, ao invés de criarmos atividades que atendam a necessidade de um grupo em particular. Um erro frequente e comum seria o de trocar os parâmetros C, A e P pelos L e S. O modelo C(L)A(S)P serviria então como um instrumento para que o professor reavalie sua prática, buscando uma abordagem mais equilibrada, colocando o envolvimento direto com a música em primeiro plano.

O modelo C(L)A(S)P oferece, portanto, um referencial teórico aonde distinguimos as possibilidades de envolvimento com a música, com o objetivo de proporcionarmos ao aluno desempenhar diferentes papéis em diferentes contextos musicais. A partir das variadas experiências, cada pessoa encontraria seus próprios caminhos e formas particulares de se

²⁰ “We can now summarize the main argument: musical objects are the focus of musical experience therefore of music education; this experience is only acquired through the activities of composition, audition and performance (...).”

²¹ “Unfortunately the word ‘aesthetic’ has fallen on hard times and tends to be ignored in discussion about and music education in favour of more modish terms.(...) the reason for its existence in history and human culture, and the reason for the development of its special skills is that it affects the quality of life (...) an aesthetic experience is self-enriching (...) an aesthetic experience feeds the imagination and affects the way we feel about things: music without aesthetic qualities is like a fire without heat.”

envolver com a música: “Os alunos acabarão por encontrar suas próprias formas de se relacionar com uma área ou outra da musica. É nossa responsabilidade manter abertos os vários caminhos e não insistir que exista apenas uma estreita via, que talvez nós mesmos seguíssemos” (Swanwick, 1979, p. 42)²². É necessário então manter esta abertura criativa, entendendo que o papel do professor “deve-se ligar a uma intensificação entre aluno e a música” (Fernandes, 1998), buscando atividades que promovam envolvimento direto com a música.

2.4 Hierarquia dos objetivos da educação musical segundo Swanwick

O método C(L)A(S)P oferece um modelo para a educação musical, usando conceitos pré-definidos sobre o fenômeno musical para que os professores busquem experiências específicas em determinados parâmetros, mas através de uma ampla variedade de atividades. Independente do tipo de experiência musical, temos visíveis as áreas aonde se desenvolvem as experiências específicas com as quais os professores devem se preocupar. Dentro dos objetivos maiores da educação musical, Swanwick destaca dois pontos fundamentais:

Do ponto de vista da educação existem dois pontos cruciais para termos em mente ao considerar as formas de relação entre pessoas e a música. O primeiro deles é que os professores devem estar preocupados em promover experiências musicais específicas, de um tipo ou de outro. O segundo é que os alunos devem assumir diferentes papéis dentro dos variados contextos musicais (...) (Swanwick, 1979, p.42)²³

²² “People will find their individual paths into particular areas of music. It is our responsibility to keep the various roads clear and not insist that there is only one narrow avenue perhaps the one we took ourselves. “

²³ “there are then two crucial educational points to be kept in mind as we consider the modes relationship between people and music. The first of these is that teachers should be concerned with the promotion of specific music experience of one kind or another. The second is that students should take up different roles in a variety of musical environment.”

Sobre os objetivos da educação musical, Swanwick (1979) acrescenta ainda que além da preocupação estética principal, temos também o que poderíamos chamar de “ganho” ou “senso de realização”, entendido como “o prazer positivo que experimentamos quando entendemos algo, quando algo se torna claro, quando dominamos alguma habilidade ou encontramos verdadeiro prazer em alguma atividade” (p. 65). Portanto, a satisfação de superar desafios também constitui meta educacional no ensino de música, promovendo “sentimento de progressão, e propósito na atividade” (p. 65).

Swanwick deixa mais claro os propósitos do C(L)A(S)P ao elaborar o que chamou de *Hierarquia dos Objetivos*, usada tanto para objetivar as intenções finais de seu método quanto para auxiliar na avaliação da sua prática. Sua hierarquia dos objetivos se divide em três categorias, *apreciação estética, técnica/literatura e interação humana*. A primeira diz respeito às atividades de composição, apreciação e execução seus respectivos propósitos. Na segunda se avaliaria os ganhos nas duas formas indiretas de contato com a música, literatura e técnica, como vistas anteriormente. Por último um objetivo não musical, mas fundamental no processo educativo, que Swanwick chamou de *interação humana*.

Quadro 1. Hierarquia dos Objetivos da Educação Musical (Swanwick, 1979, p.67)

<p><i>Objetivo principal – reação estética</i></p> <p>CATEGORIA I</p> <p><i>Apreciação estética</i></p> <p>Apreciação</p> <p>Composição</p> <p>Execução</p>	<p><i>Formulações Gerais</i></p> <p><i>O Aluno deve se capaz de:</i></p> <p>(a) reconhecer e produzir musicalmente uma variedade de gestos expressivos</p> <p>(b) identificar elementos formais da música</p>
<p>CATEGORIA II</p>	<p><i>O aluno deve ser capaz de:</i></p>

Técnica/habilidades	(c) demonstrar percepção auditiva, fluência técnica e uso da notação
Literatura	(d) reunir e categorizar informação sobre música e músicos
CATEGORIA III <i>Interação humana</i>	<i>O aluno deve ser capaz de...</i> cooperar com os outros ter prazer nas experiências compartilhadas

Cabe aqui uma explicação sobre como Swanwick (1979) vê a categoria interação humana dentro de sua filosofia de uma educação estética. Essa categoria não tem o objetivo de abandonar o valor intrínseco da música em favor das relações interpessoais, embora isso possa ocorrer com frequência. Por exemplo, ao se deparar com uma turma difícil e indisciplinada, o professor vai abandonar as propostas musicais para abordar as questões de comportamento e indisciplina com os alunos. Swanwick deixa claro que é impossível a prática do ensino de música sem nos preocuparmos com a transmissão de valores educacionais. Mas o lugar de última categoria dentro de sua hierarquia dos objetivos se deve à visão do ensino musical em perspectiva, entendendo que a função educacional de uma maneira geral está intimamente ligada à interação humana e a transmissão de valores necessários à vida em sociedade, mas a contribuição da música dentro desse processo é acrescentar a dimensão estética, trazendo os ganhos e transformações causados pela experiência musical.

Ao executar nosso papel no processo geral da educação, precisamos estar cientes de nossa contribuição específica e nossas ênfases particulares dentro dos nossos objetivos. Nós não precisamos afirmar que estamos educando ‘totalmente a pessoa’, apenas que estamos oferecendo

algo distinto e significativo para o crescimento e desenvolvimento dos seres humanos. (Swanwick, 1979, p.67).²⁴

Swanwick reforça ainda que compartilhar experiências estéticas, como o entusiasmo causado pela composição, apreciação e execução podem ser um fator de forte estreitamento das relações entre as pessoas envolvidas. Nessas situações percebemos a função instrumental ou utilitária da música atuando como forma de aproximação entre os alunos, ao mesmo tempo em que temos o valor estético *intrínseco* do fenômeno musical.

2.5 Observações

Swanwick deixa claro que os Parâmetros da Educação Musical não tem a intenção de afastar as formas como percebemos a música, trabalhando-as separadamente. Ao contrário, os professores devem se preocupar em buscar atividades que “cruzem e recruzem” os cinco parâmetros, ou pelo menos que relacionem alguns deles. Pra evitar qualquer tipo de mau entendimento sobre como devemos usar o C(L)A(S)P, Swanwick faz algumas observações, aqui enumeradas:

1. Não é sugerido que os alunos não devam se especializar em uma área do C(L)A(S)P

²⁴ “In order to play our role in the general processes of education we need to be sure of our specific contribution and the particular emphasis on our concerns. We do not need to claim that we are educating the ‘whole person’, only that we offer something distinctive and significant for the growth and development of human beings.”

2. Swanwick não insiste que todos devam necessariamente ter experiências significativas nas cinco áreas, apenas que os estudantes tenham contato com a música da forma mais variada possível.
3. Não é desejável que os estudantes de colégios ou universidades tenham cursos separados nas cinco áreas, o que fragmentaria a experiência musical.

O importante, portanto, seria o professor “tentar iluminar uma tarefa particular através dos parâmetros do C(L)A(S)P, qualquer que seja sua especialidade” (p. 47).

CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS PCN ATRÁVES DO MODELO C(L)A(S)P

Neste terceiro e último capítulo, chegamos ao objetivo final deste trabalho, analisar os objetivos e conteúdos de música presentes nos PCN do ponto de vista das ideias de Swanwick (1979) e do Modelo C(L)A(S)P. Para compreendermos melhor as finalidades dos conteúdos e objetivos de música contidas no documento, identificaremos também os argumentos das filosofias intrínsecas e extrínsecas da educação musical, como visto por Temmerman (1991).

3.1 Sobre os PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto, baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei federal nº 9.394) aprovada em 20 de dezembro de 1996. Os PCN têm como objetivo ser um referencial de qualidade para a educação brasileira, formulando um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos, para oferecer a todos uma formação básica comum. A partir das exigências da LDBEN/96, os PCN orientam sobre objetivos, conteúdo e avaliação das diversas disciplinas obrigatórias entre elas, Artes. Os PCN - Arte contemplam as atividades de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Os PCN são divididos em 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental e Ensino Médio. Optamos por analisar os PCN referentes ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, por ser mais completo que o primeiro, embora muito parecido. A análise do Ensino Fundamental também se mostra mais pertinente pelo seu caráter obrigatório, em relação ao Ensino Médio, não obrigatório.

3.2 Estrutura dos PCN-Arte/Música

A parte que diz respeito à música dentro dos PCN-Arte (3º e 4º ciclos do ensino fundamental) é dividida em três partes: objetivos gerais do ensino de música, conteúdos de música e avaliação em música. Os objetivos de música são doze e descrevem as finalidades maiores do ensino de música. Os conteúdos de música são divididos em três eixos, cada um incluindo doze tópicos: expressão e comunicação em música (improvisação, composição e interpretação); apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; e compreensão da música como produto cultural e histórico. Optamos por analisar apenas as duas primeiras partes, objetivos e conteúdos, entendendo que se ocupar da avaliação em música significaria trazer à tona outras questões que não podemos expor aqui por falta de espaço.

3.3 PCN e a Proposta Triangular

Analisando a estrutura do documento e seus argumentos, podemos perceber que os PCN estabelecem sua visão de arte e ensino de arte dentro da chamada *Metodologia Triangular*, proposta pedagógica originada nas áreas das artes plásticas e divulgada no Brasil por Ana Mae Barbosa (1991) (Fernandes, 2004). Também chamada de Proposta Triangular ou Abordagem Triangular, esta visão sugere que o conhecimento em arte seja adquirido dentro de três diretrizes: fazer, apreciar e contextualizar historicamente a arte. A influência de Barbosa (1991) pode ser percebida particularmente na forma em que os PCN organizam os “conteúdos de arte”: “O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado

por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar”.

(Brasil/SEB, 1997, p.49) Vejamos como os PCN identificam as três diretrizes:

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas. Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. (Brasil/SEB,1997p.50)

A proposta triangular/abordagem triangular têm sido adotada e adaptada também em outras áreas da arte, e isso ocorre nos PCN em relação à música e as demais disciplinas artísticas.

3.4 PCN: Objetivos Gerais do Ensino de Música, Conteúdos de Música e suas análises através do Modelo C(L)A(S)P

Iremos aqui transcrever os “Objetivos gerais de música” e “Conteúdos de música” e analisar cada um dos tópicos através da classificação oferecida pelo Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979). Embora no documento original não apareça dessa maneira, optamos por numerá-los para melhor identificação.

3.4.1. Transcrição dos Objetivos Gerais do Ensino de Música

1. Alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico[S], nos processos de improvisar[C], compor[C], interpretar[P] e apreciar[A].

2. Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical[S], criando[C], interpretando[P] e apreciando músicas[A] em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros.
3. Pesquisar, explorar, improvisar[C], compor[C] e interpretar[P] sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação[Valor extrínseco/interação humana]. [Ênfase em C e P]
4. Fazer uso de formas de registro sonoro[S], convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros, utilizando algum instrumento musical, vozes e/ou sons os mais diversos[P], desenvolvendo variadas maneiras de comunicação. [Ênfase em S]
5. Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais[P], empregando conhecimentos de técnica vocal adequados à faixa etária (tessitura, questões de muda vocal etc.)[S].
6. Interpretar[P] e apreciar[A] músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento[L].
7. Conhecer, apreciar[A] e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais [valor extrínseco] e analisar as interpenetrações que se dão contemporaneamente entre elas, refletindo sobre suas respectivas estéticas e valores[L].
8. Valorizar as diversas culturas musicais [valor extrínseco], especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e

as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região[L]; bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical[A].

9. Discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias. [L]
10. Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com “paisagens sonoras” de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimentos de ecologia acústica. [L, também inclui A]
11. Refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espaço), bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo) [L].
12. Adquirir conhecimento sobre profissões e profissionais da área musical, considerando diferentes áreas de atuação e características do trabalho. [L]

3.4.1.2 Análise dos Objetivos Gerais do Ensino de Música

Ao identificar os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P nos Objetivos Gerais do Ensino de Música podemos observar em primeiro lugar que a maioria dos tópicos cita mais de um parâmetro. Por isso, é necessário contextualizar, interpretar e perceber qual a sua *ênfase*. Por exemplo, o quarto tópico fala em “músicas próprias”, o que pode ser interpretado como parâmetro C, mas não é tão claro quanto o parâmetro P (“utilizando algum instrumento musical,

vozes e/ou sons os mais diversos”), e se observarmos mais atentamente vemos que C e P estão a serviço do objetivo de se “fazer uso de formas de registro sonoro”, o que dentro do modelo C(L)A(S)P se encaixa em S. Portanto a simples identificação de um parâmetro não significa que ele caracterize o objetivo em si, é necessário analisar e perceber qual é a ênfase do tópico analisado.

Observando os três primeiros itens, vemos a predominância dos tópicos C, A (presente nos dois primeiros) e P. Esses três parâmetros indicam o envolvimento *direto* com a música, segundo Swanwick (1979). No entanto, os dois primeiros tópicos começam demonstrando ênfase em S, “alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico” e “desenvolver a percepção auditiva e a memória musical”. Os dois primeiros objetivos estariam então equilibrados entre C, A, P (envolvimento direto) e S (técnica). Embora nenhum dos três parâmetros de envolvimento direto com a música seja contemplado individualmente em um objetivo, o terceiro tópico demonstra ênfase em C e P, incluindo ainda valores extrínsecos que Swanwick (1979) chama de *interação humana*, terceira categoria de sua *hierarquia dos objetivos*.

Ainda em relação ao parâmetro C, destacamos que ele não é mencionado depois dos três primeiros objetivos. O terceiro deles mostra ênfase em C e P, o que nos chama atenção para o fato de que, nos objetivos gerais de música, os atos de compor e improvisar estão sempre associados ao ato de interpretar.

No quinto tópico encontramos equilíbrio entre P e S. No sexto, ênfase em P e A, porém com significativa menção ao parâmetro L.

O que acontece a partir do sexto objetivo é que o parâmetro L vai aparecer em todos eles. Na verdade, identificamos pelo menos três objetivos que se referem inteiramente ao parâmetro L (9,11 e 12), o que não aconteceu com nenhum dos outros quatro parâmetros do modelo

C(L)A(S)P. No objetivo 8 encontramos menção aos parâmetros L e A, e no décimo a ênfase em L, embora também envolva A. Ou seja, dos doze objetivos gerais do ensino de música encontramos L em sete, sendo três dedicados inteiramente ao parâmetro (9,11 e 12), dois deles o enfatizando (7 e 10) e dois deles divididos entre L e outros parâmetros (6 e 8).

O parâmetro P é encontrado regularmente nos seis primeiros itens, mais enfaticamente nos três primeiros e no número 6, aonde divide espaço com A e L.

O parâmetro A aparece nos dois primeiros sempre ao lado de criar e interpretar, e nos outros dois tópicos que aparece mais claramente divide com P e L (6 e 8). É mencionado também no objetivo número 7 e pode ser considerado também no objetivo 10, que propõe trabalhar com “paisagens sonoras”.

O parâmetro S divide com C, A e P os dois primeiros tópicos e é encontrado com ênfase nos objetivos 4 e 5, que tratam da escrita e leitura de música e do uso correto da voz, respectivamente. Além de L, o único parâmetro que mostra individualmente mais predominância dentro de um dos tópicos é o S, nos objetivos 4 e 5.

É importante notar que os objetivos 7 e 8 dão ênfase à valores extrínsecos. Sobre os valores extrínsecos identificamos: desenvolver autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação (3); adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais (7); e valorizar as diversas culturas musicais (8).

3.4.2 Transcrição dos Conteúdos de Música

Nos “conteúdos de música”, podemos perceber mais claramente a influência da metodologia triangular, uma vez que eles são separados em expressão e comunicação em música,

apreciação significativa em música e compreensão da música como produto cultural e histórico, ou seja, fazer, apreciar e contextualizar a música, respectivamente. Pela totalidade dos tópicos serem em número de 36, doze de cada parte, não iremos aqui descrever-los individualmente, mas discutiremos os tópicos que se mostraram mais difíceis de se encaixar no modelo C(L)A(S)P, analisando cada uma das três partes como um todo.

3.4.2.1 Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação.

1. Improvisações[C], composições[C] e interpretações[P] utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística [valor intrínseco]. [C e P]
2. Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.)[P] em processos pessoais e grupais de improvisação, composição e interpretação, respeitando a produção própria e a dos colegas [valor extrínseco/interação humana]. [Ênfase em P]
3. Experimentação, improvisação e composição[C] a partir de propostas da própria linguagem musical (sons, melodias, ritmos, estilo, formas); de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades), épocas históricas (estação de trem da época da “Maria Fumaça”, sonoridades das ruas); de propostas relativas à percepção visual, tátil; de propostas relativas a ideias e

sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares. [Ênfase em C, também contém A]

4. Audição, experimentação, escolha e exploração de sons de inúmeras procedências, vocais e/ou instrumentais, de timbres diversos, ruídos, produzidos por materiais e equipamentos diversos, acústicos e/ou elétricos e/ou eletrônicos [S], empregando-os de modo individual e/ou coletivo em criações e interpretações. [Ênfase em C]
5. Construção de instrumentos musicais convencionais (dos mais simples) e não convencionais a partir da pesquisa de diversos meios, materiais, e de conhecimentos elementares de ciências físicas e biológicas aplicadas à música. [?]
6. Elaboração[C] e leitura[S] de trechos simples de música grafados de modo convencional e/ou não-convencional, que registrem: altura, duração, intensidade, timbre, textura e silêncio, procurando desenvolver a leitura musical e valorizar processos pessoais e grupais [valor extrínseco/interação humana]. [Ênfase em S]
7. Criação[C] a partir do aprendizado de instrumentos, do canto, de materiais sonoros diversos e da utilização do corpo como instrumento[S e P], procurando o domínio de conteúdos da linguagem musical.[Ênfase em C e P]
8. Formação de habilidades específicas para a escuta e o fazer musical[S]: improvisando[C], compondo[C] e interpretando[P] e cuidando do desenvolvimento da memória musical.[Ênfase em S, também contém C e P]
9. Improvisação, composição[C] e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal)[P] fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas[S], participando de conjuntos

- instrumentais e/ou vocais[P], desenvolvendo autoconfiança, senso crítico[valores extrínsecos] e atitude de cooperação[interação humana]. [Ênfase em P e C]
10. Interpretação[P], acompanhamento[P], recriação[C], arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias[L], tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros)[P], construindo relações de respeito e diálogo[Valor extrínseco/Interação humana].[Ênfase em P]
 11. Arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras, utilizando padrões rítmicos, melódicos, formas harmônicas e demais elementos que as caracterizam.[P].
 12. Criação e interpretação de jingles, trilha sonora, arranjos, músicas do cotidiano e as referentes aos movimentos musicais atuais com os quais os jovens se identificam.[C,P]

3.4.2.2 Análise

Como o título da primeira parte dos conteúdos sugere, a ênfase dos tópicos nele contidos é nos parâmetros C e P, e verificamos aparição de A e S. Ao contrário dos objetivos gerais de música, encontramos nessa parte mais ênfase em C (principalmente no tópico 3), embora a tendência em associá-lo ao P seja constante. O parâmetro C é visto mais claramente em seis dos tópicos, sendo eles 1, 3, 4, 7, 9 e 12.

Em relação ao número 4 não identificamos o parâmetro A, pois como visto anteriormente, o tópico se refere à manipulação de materiais sonoros, não de objetos musicais passíveis de fruição estética, que caracteriza apreciação musical.

Quanto ao número 5, existe uma questão em relação sobre em qual parâmetro se refere a construção de instrumentos, e uma dúvida quanto ao porquê deste tópico estar sob o título de “expressão e comunicação em música”.²⁵

No tópico 6 temos logo no início duas atividades distintas na mesma frase, quando é mencionado “elaboração e leitura de trechos simples”. Ainda que a elaboração se refira ao parâmetro C, a ênfase parece ser na leitura e grafia de música. O tópico ainda adiciona um valor extrínseco, que se encaixa na categoria da interação humana de Swanwick (1979).

No número 8 encontramos os parâmetros C e P, mas como a intenção principal pare ser “formação de habilidades específicas para a escuta e o fazer musical”, entendemos como ênfase em S.

Sobre os valores intrínsecos e extrínsecos, identificamos apenas um intrínseco, quando no primeiro tópico fala-se em “desenvolver a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística”. Quanto aos valores extrínsecos, identificamos: “respeitar a produção própria e a dos colegas”(2); valorizar processos pessoais e grupais(6); desenvolver autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação humana(9); e construir relações de respeito e diálogo(10).

Os conteúdos de música denominados “expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação”, analisados através dos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P, apresentam duas questões. A primeira é a não dissociação dos parâmetros C e P, expressos nas três palavras mencionadas no título, “improvisação, composição e interpretação”,

²⁵ Cabe aqui mencionar uma questão levantada por Fernandes (2004) quando da análise dos currículos de diversas regiões brasileiras. Em qual parâmetro se encaixaria a construção de instrumentos? Brasilena Pinto Trindade (1996, 1997, apud Fernandes, 2004) sugere a inclusão do parâmetro da construção de instrumentos, gerando o que a autora chama de CLATEC . Fernandes (2004) acredita que uma discussão posterior que leve a uma releitura do modelo é válida.

aparecendo quase sempre juntas. É importante notar que dentro dos três eixos norteadores dos PCN, produzir, apreciar e contextualizar, o “produzir” inclui três parâmetros do modelo C(L)A(S)P: C, P e S. Swanwick (1979) entende que compor e improvisar estão contidos no mesmo parâmetro (C), mas executar e interpretar uma obra é bem diferente de criá-la. Outro ponto importante foi a verificação de conteúdos que não se encaixam nas categorias de improvisação, composição e interpretação, como a construção de instrumentos musicais (5) e notação musical (6).

3.4.3.1 Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.

1. Manifestações pessoais de ideias e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição. [A]
2. Percepção, identificação, comparação, análise de músicas e experiências musicais diversas, quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado. [Ênfase em S, também contém Le A]
3. Audição[A], comparação[L], apreciação[A] e discussão[L] de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas, em dois ou mais sistemas, tais como: modal, tonal, serial e outros, bem como as de procedimento aleatório. [A,L]
4. Apreciação de músicas do próprio meio sociocultural, nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer dos tempos e nos diferentes espaços geográficos[A], estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e com as demais áreas do conhecimento[L]. [A,L]

5. 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. [A,L]
6. Participação, sempre que possível, em apresentações ao vivo de músicas regionais, nacionais e internacionais, músicas da cultura popular, étnicas, do meio sociocultural, incluindo fruição e apreciação. [A]
7. • Discussões sobre músicas próprias e/ou de seu grupo sociocultural, apreciando-as, observando semelhanças e diferenças, características e influências recebidas, desenvolvendo o espírito crítico[Valor extrínseco]. [L]
8. Percepção, identificação e comparação de músicas de culturas brasileiras, observando e analisando características melódicas, rítmicas, dos instrumentos, das vozes, formas de articular os sons, interpretações, sonoridades etc. [Ênfase em A, também contém S]
9. Considerações e comparações sobre usos e funções da música no cotidiano, manifestações de opiniões próprias e discussões grupais sobre estéticas e preferências por determinadas músicas e estilos, explicitando pontos de vista, discutindo critérios utilizados, observando influências culturais nas participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias. [L]
10. Reflexões sobre os efeitos causados na audição, no temperamento, na saúde das pessoas, na qualidade de vida, pelos hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo, discutindo sobre prevenção, cuidados e modificações necessárias nas atividades cotidianas [temas transversais/meio ambiente]. [L]

11. Discussões e reflexões sobre a música que o aluno consome, tendo em vista o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo), a globalização, a formação de seu gosto, a cultura das mídias. [L]
12. Identificação e descrição de funções desempenhadas por músicos: cantor, regente, compositor de jingles para comerciais, guitarrista de uma banda de rock etc.; e encontros com músicos e grupos musicais da localidade e região, discutindo interpretações, expressividade, técnicas e mercado de trabalho. [L]

3.4.3.2 Análise

O maior problema nos tópicos relativos “à apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” se encontra no tópico número 10. Ele propõe “reflexões sobre os efeitos causados na audição (...) pelos hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora” etc. Trata-se de um dos chamados temas transversais (este tema é relativo ao meio ambiente) que não tem a ver necessariamente com música, e parece carente de sentido, dentro de um título denominado “apreciação significativa em música”. Identificamos como L.

A segunda questão que encontramos nos doze tópicos referentes a essa parte foi no tópico número 2, aonde percebemos uma confusão entre análise musical e apreciação musical. O tópico inteiro se refere à análise musical, o que dentro do modelo C(L)A(S)P é caracterizado como S. Segundo o tópico porém, toda essa análise musical deve ser feita “em momentos de apreciação”.

Observando os tópicos relativos à apreciação significativa em música, apenas dois deles se referem exclusivamente à apreciação musical (1 e 6). Temos também dois itens aonde o parâmetro A divide espaço com conteúdos de S (2 e 8). Mas o que é necessário notar é que os

outros oito itens, incluem L, sendo quatro deles divididos entre A e L (3,4,5 e 8) e os outros quatro contemplando exclusivamente o parâmetro L (7,10,11 e 12).

Valor extrínseco encontrado: desenvolver o espírito crítico (7). Embora tenhamos classificado o número 10 como L, nele não há nada de necessariamente musical, apenas cita a necessidade de cuidar da saúde e do meio ambiente, não trata da discussão ou reflexão sobre música.

É importante dizer que na metodologia triangular de Barbosa (1991), vinda das artes plásticas, os três eixos originalmente eram “história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico” (Barbosa, 1991, p.35) sendo que a leitura da obra de arte era entendida como incorporação de “crítica e estética” (Barbosa, 1991, p.95). Ou seja, o que Swanwick distingue entre A e L, é visto dentro de um só eixo pela metodologia triangular, e os PCN parecem compartilhar dessa visão.

3.4.4.1. Compreensão da Música como produto cultural e histórico

1. Identificação da transformação dos sistemas musicais (modal, tonal, serial), ao longo da história e em diferentes grupos e etnias, e sua relação com a história da humanidade. [L]
2. Conhecimento de algumas transformações pelas quais passaram as grafias musicais ao longo da história e respectivas modificações pelas quais passou a linguagem musical. [L]
3. Identificação e caracterização de obras e estilos musicais de distintas culturas, relacionando-os com as épocas em que foram compostas. [L]
4. Pesquisa, reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira. [L]

5. Conhecimento e adoção de atitudes de respeito diante das músicas produzidas por diferentes culturas, povos, sociedades, etnias, na contemporaneidade e nas várias épocas, analisando usos, funções, valores e estabelecendo relações entre elas. [L]
6. Discussão de características e aspectos de músicas do cotidiano, do meio sociocultural, nacionais e internacionais, observando apropriações e reelaborações que têm acontecido no decorrer dos tempos. [L]
7. Investigação da contribuição de compositores e intérpretes para a transformação histórica da música e para a cultura musical da época, correlações com outras áreas do conhecimento e contextualizações com aspectos histórico-geográficos, bem como conhecimento de suas vidas e importância de respectivas obras. [L]
8. Reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos. [L]
9. Contextualização no tempo e no espaço das paisagens sonoras de diversos meio ambientes, reflexão e posicionamento sobre as causas e consequências da qualidade atual de nosso ambiente sonoro, projetando transformações desejáveis. [L]
10. Discussão sobre a transformação de valores, costumes, hábitos e gosto musical, com os avanços da música eletrônica (nos processos desenvolvidos no âmbito popular ou de erudição) nessas últimas décadas e possíveis razões que têm influenciado essas transformações. [L]
11. Contatos com formas de registro e preservação (discos, partituras, fitas sonoras etc.), informação e comunicação musicais presentes em bibliotecas e midiatecas da cidade, região e conhecimento sobre possibilidades de utilização. [L]

12. Comparação e compreensão do valor e função da música de diferentes povos e épocas, e possibilidades de trabalho que ela tem oferecido. [L]

3.4.4.2 Análise

Das três partes que constituem os “conteúdos de música” contida nos PCN, esta terceira e última “compreensão da música como produto cultural e histórico”, é a menos problemática e a mais coerente. O primeiro dos conteúdos, “expressão e comunicação em música: improvisação, composição e interpretação”, engloba três parâmetros do modelo C(L)A(S)P, o que nos rendeu algum exercício de adaptação, ao analisarmos através do método de Swanwick (1979). Em “apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” tivemos problema parecido ao perceber que os PCN incorporavam crítica e estética dentro do eixo da apreciação, enquanto Swanwick (1979) faz distinção entre os dois. Já neste terceiro grupo dos conteúdos de música, “compreensão da música como produto social e histórico” encontramos o que pode ser entendido como o equivalente ao parâmetro L do modelo C(L)A(S)P.

Analisando este último grupo de doze tópicos, não encontramos qualquer incoerência, pelo contrário, todos os itens se referem à contextualização e conhecimento da música, o que se encaixa perfeitamente no parâmetro L do modelo C(L)A(S)P. Portanto nossa análise se resumiu em identificar um único parâmetro em todos os doze itens, sem maiores problemas ou questões.

3.4.5 Considerações Finais sobre as Análises

Ao analisar os “Objetivos Gerais de Música”, assim como os “Conteúdos de Música” contidos nos PCN, consideramos não apenas o modelo C(L)A(S)P, mas também sua filosofia de educação estética e suas ideias sobre o ensino de música e sobre a educação de uma forma geral. No primeiro capítulo, distinguimos as duas tendências filosóficas sobre o ensino de música e as ideias de Swanwick (1988) sobre o papel da música na educação. O modelo C(L)A(S)P é descrito no segundo capítulo, assim como sua defesa de uma educação musical centrada na apreciação estética e no envolvimento direto com a música. Observando os PCN, percebemos que no início parecia haver um equilíbrio entre argumentos intrínsecos e extrínsecos, embora a ênfase em fins utilitários tenha prevalecido ao longo do documento. Por fim, encontramos dificuldades em analisar os objetivos gerais de música e conteúdos de música através do modelo C(L)A(S)P, encontrando diferenças entre visão dos PCN influenciada pela metodologia triangular de Barbosa (1991) e a classificação de Swanwick, como veremos a seguir.

Ao comparar o modelo teórico de Swanwick com a visão triangular, vemos que existem incompatibilidades de classificação dos parâmetros do C(L)A(S)P, e claras diferenças teóricas. A primeira delas é que a visão triangular entende que o conhecimento de arte deve se dar pelo equilíbrio entre fazer, apreciar e contextualizar a arte. Mas Swanwick (1979) entende que apenas o fazer (dividido entre C e P) e o apreciar (A) caracterizam o envolvimento direto com a música. Contextualizar, como vimos, se encaixa no parâmetro L, considerado como envolvimento indireto com a música. A proposta triangular pressupõe uma igualdade entre os três eixos que não se encaixa na visão de Swanwick, que privilegia as atividades puramente musicais, considerando as atividades relativas à L e S como periféricas. Mais do que isso, ele afirma que as atividades que envolvam literatura sobre a música só são úteis se reforçam a ligação entre o aluno e a

própria música (1979). Isso é claro observando sua “hierarquia dos objetivos de música”, como vimos anteriormente.

Em uma tentativa de identificar os parâmetros do modelo C(L)A(S)P dentro do eixo triangular formado por “produzir, apreciar e contextualizar” chegamos ao seguinte quadro:

Quadro 2. Relação entre Metodologia Triangular e os Parâmetros do Modelo C(L)A(S)P

Proposta Triangular	Parâmetros do Modelo C(L)A(S)P
Produzir	C, P e (S)
Apreciar	A e (L)
Contextualizar	(L)

Nele, percebemos que o eixo “produzir”, descrito nos PCN como “expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação”, envolve três parâmetros do C(L)A(S)P: C,S e P. O eixo apreciar é entendido como incorporação de “crítica e estética” (Barbosa,1991), e envolve também o parâmetro L, como foi conferido nos PCN. E na terceira ponta temos apenas o parâmetro L. Ou seja, o que parecia uma tentativa de se criar um contato equilibrado com a música, se torna extremamente desigual analisado sob a luz do modelo C(L)A(S)P.

Percebemos dois dos parâmetros mais importantes, C e P (que envolvem relação direta com a música), dividindo espaço com S dentro de apenas um eixo, enquanto L (entendido como forma de relação indireta com música) ocupa não apenas um eixo só pra ele, mas divide o terceiro com A, parâmetro considerado por Swanwick como ponto central no contato com a música.

Uma possível consequência de se entender o contato com a música dessa maneira é uma não diferenciação entre compor (C) e executar (P). Talvez a classificação “produzir” ou “fazer

artístico” supra as necessidades das artes visuais, mas em música existe uma enorme diferença entre criar/improvisar e interpretar/executar uma obra musical. Como podemos observar, nos objetivos gerais de música assim como nos conteúdos de música encontramos “improvisar, compor e interpretar” quase sempre juntos, como num refrão que se repete. Entendemos que é preciso distinguir mais precisa e enfaticamente os atos de compor e interpretar, pois se juntamos os dois em uma única classificação geral, podemos gerar más interpretações, sendo geralmente a criação suprimida em favor das atividades de simples execução.

Outra grande diferença entre os dois modelos diz respeito à apreciação musical, percebida como incorporação de “crítica e estética” pela metodologia triangular (Barbosa,1991). Essa visão foi encontrada também nos PCN, pela constante associação entre os parâmetros A e L na parte dos conteúdos de música relativos à apreciação musical. Além do modelo C(L)A(S)P distinguir fruição estética de qualquer forma de análise, essa concepção se afasta da filosofia de educação estética de Swanwick, que vê a apreciação musical como razão central da existência da música e da educação musical.

Por fim, o último resultado da análise dos Objetivos Gerais de Música e dos Conteúdos de Música, tendo em vista o modelo C(L)A(S)P e as ideias de Swanwick, foi a constatação de que existe nos PCN uma forte tendência em privilegiar as atividades relativas ao parâmetro L. Mais uma vez recorreremos à comparação entre metodologia triangular e modelo C(L)A(S)P. Como dito anteriormente, o modelo C(L)A(S)P não propõe igualdade entre os cinco parâmetros, pelo contrário, entende como objetivo maior da educação musical as atividades relativas aos parâmetros C, A e P, razão do uso dos parênteses nas siglas L e S. No entanto, a divisão nos três eixos norteadores do PCN, contempla um terço do contato com música através do parâmetro L, considerado periférico por Swanwick (1979). Mais do que isso, ao ir ao encontro da ideia de

incorporar crítica à estética vista na metodologia triangular e percebida nos Conteúdos de Música, a parte dedicada a atividades do parâmetro L se aproxima perigosamente da metade. É o que percebemos na seção dos conteúdos de música denominada “apreciação significativa em música”, aonde constatamos que dos seus doze itens, quatro deles eram divididos entre conteúdos de A e L e outros quatro dedicados inteiramente a conteúdos de L, enquanto apenas dois tópicos se referiam ao parâmetro A. É o que encontramos também nos “objetivos de música”, aonde dos doze itens encontramos L em sete, sendo três deles dedicados exclusivamente à L, o que não aconteceu com nenhum outro parâmetro na lista dos objetivos dos PCN.

CONCLUSÃO

O trabalho de reunir os Objetivos Gerais e os Conteúdos de Música contidos no PCN-Arte, analisar cada um de seus tópicos e relacioná-los aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P , identificando seus valores extrínsecos, nos permitiu não só perceber como os PCN veem a função da música na escola, mas também compreender que tipos de atividades são ali recomendadas. Ao confrontar os cinco parâmetros do modelo de Swanwick com a visão dos PCN- baseada nos três eixos da Proposta Triangular, indicamos as diferenças entre as duas abordagens, chegando a duas principais questões:

Em primeiro lugar, os Objetivos Gerais e Conteúdos de Música dos PCN estão destacando atividades que envolvam contextualização e crítica da música, enquanto os atos de compor, improvisar e interpretar carecem de maior clareza, distinção e ênfase. Segundo: a ideia de se incorporar estética e crítica, a ênfase na contextualização da obra de arte, e a não distinção entre compor e executar problematizam a comparação entre a Proposta Triangular e o Modelo C(L)A(S)P.

Quanto às ideias de Swanwick (1988), compreendemos que o grande valor da educação musical na escola está não apenas no fato da música ser uma forma de discurso natural do ser humano, mas também nos ganhos cognitivos, pessoais e interacionais obtidos através do contato com a música.

As ideias de Temmerman (1991) foram particularmente úteis para a distinção dos argumentos sobre os valores da música intrínsecos e extrínsecos encontrados na literatura.

Concluimos que para a educação musical, tais valores não são auto excludentes, ambos estão presentes e tem seu lugar no ensino de música.

No que diz respeito ao Modelo C(L)A(S)P, procuramos demonstrar o essencial para se ter uma ideia sobre esse referencial teórico que tem como objetivo proporcionar ao aluno a relação mais próximo com a música possível.

Finalmente, esperamos ter contribuído para a discussão e formação de ideias que orientem o ensino de música, entendendo que um referencial teórico claro, além de esclarecer os objetivos da educação musical, evita erros que comprometam o bom ensino de música.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte: anos 80 e nossos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL/SEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília, 1997 (Ciclos 3 e 4).

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estruturas e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.10, 75-87, mar. 2004.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *A basis for music education*. London: Nfer, 1979.

_____. *Music, Mind and Education*. [*Musica, pensamiento y educación*]. Madrid: Ediciones Morata, 1988[1991].

TEMMERMAN, Nita. The Philosophical Foundations of Music Education: the case of primary music education in Austrália. *British Journal of Music Education*, v. 8, n. 2, p. 149-159, 1991.

TRINDADE, Brasilena P. A pesquisa em Educação Musical baseada no Modelo Tecla de Swanwick. Anais do 5o Encontro Anual da ABEM. *Anais...* Londrina, 1996.

-_____. Educação Musical com Construção de Instrumento: Projeto realizado em uma turma de jovens de 8 a 14 anos de idade. VI Encontro Anual da ABEM / I Encontro Latino-Americano de Educação Musical. *Anais ...* Salvador, 1997.