

ESCRITA: UM TABÚ NA EDUCAÇÃO MUSICAL

LUCIANA REQUIÃO

*"O dedo serve para apontar a lua. O ignorante
vê o dedo, o sábio vê a lua."
provérbio zen*

Introdução

A escrita musical ainda é hoje um tabú para nossos estudantes de música. Até mesmo para aqueles com aspirações profissionais. A idéia que se faz, na maioria das vezes, é que seu aprendizado é entediante e longe da realidade e da vontade musical dos alunos. Este fato pode se justificar por uma série de fatores. Acredito que a forma como o ensino da escrita musical vem sendo abordado na sala de aula é a chave do problema. Uma melhor formação dos professores é um dos caminhos para se chegar a uma solução.

O ensino formal da música se encontra sob diversos contextos: nas escolas regulares, conservatórios, universidades, escolas de música ou em aulas particulares. A educação musical em cada uma dessas situações precisa ser encarada de forma diversa, pois o tipo de aluno e sua motivação para o aprendizado musical varia. O professor, muitas vezes despreparado para esta função, e o currículo oferecido por qualquer desses segmentos, merecem uma análise crítica.

A real utilidade da notação musical não é bem compreendida e por muito tempo que vem sendo confundida com o próprio saber musical. Enquanto que o conhecimento das regras da escrita é supervalorizado por certa categoria de professores, outra as negam como se estas pudessem ser até mesmo prejudiciais ao desenvolvimento musical de seus alunos. Esses dois pontos de vista estão igualmente equivocados e demonstram uma visão bastante limitada a respeito da própria música.

Mais do que tudo o problema do ensino da escrita musical está intimamente ligado à uma maneira distorcida de se pensar o fazer musical. Abordar

a escrita na sala de aula não é priorizá-la de maneira excessiva. Nem tampouco negá-la veementemente. Se é na sala de aula onde se estabelece este problema é de lá que deve vir a solução para a difícil relação entre músicos, professores e estudantes de música, com o que deveria ser uma de suas mais preciosas ferramentas de trabalho: a grafia musical.

A Educação Musical

Não é de hoje que se vem discutindo todo o processo da educação. Ensinar já não significa mais “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.¹ Muito se tem pensado do papel da música na formação do indivíduo como um todo. O professor de música assume um papel fundamental na atividade educacional. Os modelos de educação tradicionais não são mais aceitos e um novo valor é atribuído ao professor cuja função passa a ser a de “estimular, questionar e aconselhar, ao invés de mostrar e dizer”.²

Não são poucos os educadores que nos trouxeram novas propostas de se abordar e de se encarar a Educação Musical. Dalcroze, Orff, Paynter, Schaffer, Swanwick e muitos outros, cada qual em sua época, dedicaram anos de trabalho e estudo a fim de trazer soluções para o ensino da música.

No Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, os métodos de Dalcroze e de Orff foram, num primeiro momento, os que se tornaram mais conhecidos. Essas novas metodologias de ensino da música se opunham ao modelo tradicional europeu, dando ênfase à vivência musical ao invés de apresentar ao aluno, de imediato, conceituações teóricas. Posteriormente, a década de 60 trouxe, junto com toda a sua contestação, o movimento chamado de Oficina

¹ (Freire, 1986, p.25).

² (Swanwick, 1993, p.25).

de Música, que enfatiza a experimentação dos elementos sonoros, a improvisação e a criação.

Muitos educadores brasileiros apresentaram igualmente novas propostas. Sá Pereira e Esther Seliar são apenas alguns nomes dentro de uma lista que, felizmente, continua crescendo.

Em função da reformulação na forma de se pensar o fazer musical ocorrida nesse século, novas correntes pedagógico-musicais começaram a ser introduzidas nas instituições de ensino. Essas novas tendências disputam espaço com as que a precederam. Os professores formados dentro dos preceitos dessa nova tendência passam a se preocupar em desassociar a idéia que se faz da música ao seu registro no papel. Ao contrário disso, procuram associá-la ao som. As idéias trazidas pela música contemporânea influíram diretamente nessas propostas educacionais.

Robert Murray Schafer, compositor canadense, é um dos educadores que pensam o ensino da música a partir de questões levantadas por estas novas correntes. No seu livro “O Ouvido Pensante”, nos relata um caso acontecido em 1966. No seu trabalho com alunos percebeu como a palavra “música” ainda estava associada a outras como “nota”, “pentagrama”, ao invés de estar relacionada diretamente ao “som”.³ Sua metodologia de ensino, para evitar conceituações distorcidas a respeito da música e conseqüentemente da notação musical, evita lidar com a grafia nas primeiras fases do processo educacional. Sua proposta é bastante parecida com a do músico e educador inglês John Paynter, que com o seu processo de “composição empírica”, primeiro estabelece com os alunos uma experimentação dos elementos sonoros, chegando ao final de várias etapas à criação de um sistema de grafia.

Essas novas maneiras de abordar a educação musical, seguem por outros caminhos e tentam não cometer os mesmos erros da educação tradicional. Elas passam a encarar o aluno não mais como “uma folha em branco” a ser preenchida com conhecimentos, mas como um indivíduo que tem toda uma experiência e uma bagagem musical extra-classe que não só deve ser considerada como também aproveitada e utilizada pelo professor.

³ (Schafer, 1991, pp. 306-307)

Com procedimentos pedagógicos-musicais como estes poderíamos pensar que erros cometidos pelo ensino tradicional da notação estariam resolvidos. Ledo engano. As deficiências na formação dos professores passam a ser claramente flagradas. Apesar de todas essas novas propostas e de todo o questionamento relacionado à Educação Musical, a abordagem deste tema na sala de aula ainda é muito contraditória..

Quando o ensino da música se tornou obrigatório nas escolas regulares brasileiras pela Lei 5692 de 1971, ganhou-se em quantidade com o número maior de pessoas freqüentando aulas de música, porém perdeu-se em qualidade uma vez que não havia uma especialização dos professores nesta área.

As propostas de Educação Musical trazidas principalmente pelas Oficinas de Música causaram uma certa “confusão” nesses professores que, por total desinformação, adquiriam uma idéia equivocada a respeito do propósito dessas Oficinas. Contrariamente aos professores dos conservatórios que supervalorizavam a teoria e a escrita, o ensino da música passou a adotar “práticas pedagógicas que enfatizam o espontaneísmo expressivo, desconsiderando os conteúdos de linguagem”.⁴

Essa é uma questão que merece ser analisada com cuidado. O descaso com a formação dos professores de música pode e tem levado à sala de aula profissionais desqualificados. Desses professores, muitos passaram ao longe de discussões sobre os processos da aprendizagem, sobre as antigas e novas propostas de ensino da música, quer seja por falta de oportunidade ou interesse.

O ensino da notação musical já foi combatido de todo jeito quando na verdade o que se pretende combater é uma metodologia de ensino que ao priorizar regras teóricas, priva os seus alunos de experiências musicais necessárias ao seu desenvolvimento.

Estas visões distorcidas contribuíram igualmente para que o ensino da música, ao invés de se preocupar com a experiência musical viva e atual, buscasse enfoques por um lado “alternativos” e por outro enraizados na cultura européia do século XIX.

⁴ (Penna, 1995, p.6).

O Aprendizado da Leitura e Escrita Musical

Quando falamos em escrita musical estamos nos referindo à um sistema de grafia. Para se grafar algo em qualquer língua, e certamente que música é uma linguagem, devemos ter no mínimo algum domínio sobre ela. Indo além do que o meio social e cultural nos proporciona, devemos ter a habilidade de expressar nossas próprias idéias musicais através de uma linguagem que estabeleça códigos para o som. Se, no seu processo de musicalização, o indivíduo está na fase da imitação ou reprodução de uma situação musical ainda não é o momento de se aprender a grafar, pois qual seria a sua utilidade senão apenas uma forma mecânica de associação? Certamente que desta forma o processo robotizado de aprendizado seria tortuoso e árido e porque não dizer chato e desconectado com a realidade musical do aluno. Infelizmente essa cena ainda é muito comum nos nossos dias, e a leitura e escrita musical, descontextualizada e desvinculada com o processo criativo do aluno, continua com o estigma de ser difícil, elitizada e, na maioria das vezes, associada à música erudita.

Assim como outras formas de notação foram propostas por educadores, compositores da chamada música contemporânea apresentaram outras possibilidades gráficas, até mesmo porque o sistema tradicional não era mais adequado ao registro de suas músicas. Porém, de forma alguma penso que estes fatos solucionaram o problema do ensino da escrita musical.

Os elementos musicais tais como: pulso, altura, duração, timbre, intensidade são os mesmos em qualquer linguagem musical. A forma com que se vai agrupá-los e selecioná-los, ou seja, sua organização, é que varia de cultura para cultura, de gênero para gênero. Portanto, é necessária a mesma habilidade para se grafar qualquer tipo de música. O problema não se encontra no sistema gráfico vigente e em nenhum outro especificamente, mas sim na maneira como é compreendido pelos professores e na forma como eles o abordam na sala de aula. Isso tudo acontece devido à uma formação incompleta e pouco especializada dos professores.

O nosso processo de musicalização por ser contínuo, se inicia desde

que começamos a perceber os sons e prossegue por toda vida. A aprendizagem musical se dá a todo instante, e nada escapa principalmente aos ouvidos curiosos das crianças. O professor da pré-escola talvez seja o mais importante para a nossa formação musical, pois entra em contato com o aluno num momento muito especial de sua vida, onde ele está despojado de qualquer preconceito, ávido por experiências novas. O tipo de vivência musical proporcionada ao aluno será fundamental para o seu desenvolvimento musical pois “a formação de conceitos vem da experiência”.⁵ No entanto, os conceitos que sempre deveriam ser formados a partir da experiência, são apresentados comumente aos alunos como conceitos pré-estabelecidos e que eles têm de simplesmente aceitá-los.

O enfoque dado à aprendizagem da leitura e escrita musical pode e deve variar de acordo com o contexto e fase do processo de musicalização em que o aluno se encontra. O currículo tem que considerar essa questão quando for formulado. O que leva o aluno à sala de aula é um dado muito importante de se levar em conta na hora da elaboração tanto do currículo quanto do planejamento da aula. Para que o aprendizado de qualquer conteúdo se concretize é necessário antes de mais nada que o desejo de aprender tenha sido despertado no aluno. Por este motivo os professores das escolas regulares, principalmente os que trabalham com a pré-escola, têm de estar cientes de seu papel de motivadores. A introdução de conteúdos específicos tem de estar baseada neste desejo de aprender.

Houve e ainda há uma certa “fobia” com qualquer tipo de teorização, como se ela ameassasse a prática. É comum se encontrar advertências contra a grafia musical. Vejamos um exemplo de um conselho dado pelo músico e educador Ian Guest na epígrafe de seu livro *Arranjo: método prático - vol.I* :

*“Aprender a falar
- o maior desafio na infância -
é combinar brincadeira e desejo de se comunicar.
A música nasce pela mesma motivação.
Não se prenda nos limites da leitura.*

⁵ (Santos, 1995, p.8).

*Ela é produto final e ameaça aposentar o ouvido.*⁶

Esta epígrafe está cheia de boas intenções mas deixa bem claro a forma como a grafia musical ainda é encarada. Na verdade a advertência deveria ser diretamente contra professores que utilizam procedimentos pedagógicos não apropriados, que podem estar contribuindo para que este “tabú”, este rótulo dado à grafia musical, permaneça transformando-se em problema ao invés de solução.

“A música, enquanto fato empírico, só existe enquanto soa. A partitura não soa por si só; ela representa os sons - mas só representa efetivamente quando se liga a um significado sonoro”.⁷ Este pensamento de Maura Penna reitera o óbvio. A leitura e escrita musical tem o seu espaço reservado no processo de educação musical de qualquer indivíduo. Cabe ao professor saber o momento e a forma certa de abordagem.

A notação musical e o músico popular

Podemos dizer que o sistema de notação musical ocidental vem se desenvolvendo desde a antiguidade até os dias de hoje, já que os gregos e outros povos há muito se utilizavam da chamada notação alfabética.

A história indica que a notação musical surgiu para que a música pudesse ser difundida e também pela necessidade de muitas pessoas trabalharem em conjunto. Porém a música notada era a religiosa. A popular era transmitida de forma oral.

Desde a Idade Média, quando o monge Guido d'Arezzo aperfeiçoou o sistema de notação ocidental, o saber musical vem sendo relacionado a conhecimentos teóricos e da escrita.

Os conservatórios de música, quando surgiram, se limitavam ao ensino da chamada música erudita, ou melhor, da música grafada, ficando este conhecimento restrito aos músicos eruditos.

⁶ (Guest, 1996, p.1).

⁷ (Penna, 1995, p.8).

Desde sempre que existe um abismo entre a música dita erudita e a popular. A educação musical certamente que reflete esta imagem.

No Brasil, desde o período colonial e até bem pouco tempo atrás, qualquer tentativa formal de educação musical estava associada à música erudita europeia. A notação por estar inserida neste contexto ficou com o estigma de representar este gênero musical.

O músico profissional popular não tinha a oportunidade de aprender a usar certas ferramentas de trabalho, como a escrita. Os conservatórios e universidades não trabalhavam com sua linguagem, a popular, conservando o abismo entre estes dois gêneros e conseqüentemente afastando-o das escolas.

Porém, a música instrumental popular, com a formação das big-bands americanas (que podemos dizer foram um marco histórico), contribuiu para provocar o encontro da escrita com os músicos populares. Estes passaram a utilizá-la, já que para se tocar em conjunto o recurso da grafia é fundamental, ainda mais neste caso onde os arranjos podem ser bastante complexos.

Na década de 40, no Brasil, músicos vindo de uma formação erudita se misturavam a músicos populares que, por motivos profissionais, já sentiam a necessidade de aprender a ler música para poder trabalhar, principalmente nas orquestras das rádios que se proliferavam. A aprendizagem da notação se dava através desses músicos eruditos ou nas corporações militares. Uma carta de Jacob do Bandolim a Radamés Gnatalli enviada em 1964 ilustra bem este fato:

“Meu caro Radamés:

Antes de “Retratos”, eu vivia reclamando: “preciso ensaiar...”. E a coisa ficava por aí: ensaios e mais ensaios. Hoje minha cantilena é outra: “Mais do que ensaiar, é necessário estudar!” E estou estudando. Meus rapazes também (o pandeirista já não fala mais em paradas: “Seu Jacob! O sr. quer aí uma fermata?”

*Avise-me, também, se quer adágio, moderato ou vivace!...” Veja, Radamés, o que V. arrumou!”*⁸

Uma das condições mais básicas para que se dê a aprendizagem da notação musical é a sua contextualização. No caso do músico popular o próprio vocabulário existente para designar os elementos da escrita já está longe da sua realidade. As palavras não significam nada por si só, funcionam mais como um símbolo de um símbolo, dificultando enormemente a aprendizagem.

Nós brasileiros temos a vantagem de ter nossa língua com palavras muito semelhantes às da língua italiana, que é a língua utilizada para designar termos musicais na notação ocidental. Presenciei situações onde estudantes de música americanos apresentavam bastante dificuldade para pronunciar e decorar o significado de palavras como *crescendo* ou *fortíssimo*. Esse é um tipo de dificuldade encontrada pelos estudantes de música que não precisaria existir. Horas preciosas de estudo são gastas com questões como esta.

Uma outra situação muito frequente e que acaba desestimulando o aprendizado da grafia musical são os nomes utilizados para designar as figuras rítmicas. Numa época onde ainda se utilizavam as figuras chamadas de *máxima*, *longa* e *breve*, fazia sentido a *semibreve* ser assim chamada. Hoje em dia a confusão é geral. Como pode a figura de maior duração ser chamada de semibreve? Melhor fazem os que optam pela denominação *redonda*, *branca* e *negra* para respectivamente representar a *semibreve*, *mínima* e *semínima*.

Essas e outras questões que aparecem no dia a dia dos professores e estudantes de música devem ser discutidas para evitar que dificuldades inúteis se coloquem à frente dos alunos. Mais uma vez coloco a formação dos professores como um caminho para solucionarmos pequenos e grandes problemas na forma de se entender e encarar a Educação Musical.

A Questão da Formação dos Professores de Música

⁸ (Revista Roda de Choro, 1995).

Não temos uma política de educação que assegure qualidade no ensino. Aos professores não é exigida uma formação que garanta a aplicação dos conteúdos previstos nos currículos escolares. Por outro lado, os professores particulares e as escolas de música absorvem um grande contingente de alunos que os procuram uma vez que, o ensino oferecido pelas escolas regulares não satisfaz às suas necessidades. Principalmente daqueles que planejam ingressar numa universidade de música. Essa grande procura pela educação musical fora da escola regular provocou a inflação de professores desqualificados que, na maioria das vezes, são músicos que optam por exercer essa função a fim de garantir uma renda maior no final do mês.

O primeiro problema, ao meu ver, é que entende-se que músico e professor de música são a mesma coisa. É claro que isso pode acontecer, mas dominar certo conhecimento, mesmo que profundamente, não significa necessariamente saber trabalhá-lo com o aluno. Ensinar é uma arte a parte, que exige uma série de conhecimentos e práticas além do assunto em questão.

O músico que aventura-se na arte da educação deve ter consciência do novo papel de educador que assume. Ele deve estar atento ao princípio de que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.⁹

Essa categoria do músico-professor se encontra por toda a parte. Não estou me opondo à possibilidade de um único profissional exercer duas atividades diferentes. Estou somente querendo alertar para o fato de que o virtuosismo de um músico nem sempre é condição suficiente para que ele esteja preparado para exercer a função de professor. Sua capacidade pedagógica não pode ficar subjugada a essa qualidade. Na minha opinião isso é uma inversão de valores, pois “o professor de música não tem que ser um virtuoso musical”.¹⁰ O conteúdo que vai ser discutido em sala de aula não é mais importante do que a forma como ele vai ser trabalhado com o aluno. A imagem do professor de música, em função da incompreensão do seu real papel, está muito distorcida. Por

⁹ (Freire, 1996, p.37).

¹⁰ (Swanwick, 1993, p.29).

causa disso o ensino da escrita musical muitas vezes é encarado como um fator inibidor na educação musical.

À primeira vista pode nos parecer natural que o ensino da música seja feito por músicos, mas temos que considerar algumas questões, já que em nossa realidade, na grande maioria dos casos, o músico não encara a função de professor como deveria. Na revista BACKSATAGE nº37, especializada em áudio, música e instrumentos, foi publicada matéria sobre o Fórum Instrumental da UFRJ acontecido no 2º semestre de 1997.¹¹ Este evento reuniu diversos músicos para fazer apresentações, workshops, e debater temas de interesse. Entre esses temas estava a Educação Musical Brasileira. A mesa de debates para este tema contou com a participação de Marco Pereira, Nelson Faria, Henrique Cazes, Marcos Suzano e Nico Assumpção, todos músicos profissionais atuantes em shows, gravações e também professores. A opinião de que a educação musical é ruim foi unânime. Os debatedores apontaram diversos fatores responsáveis para este quadro da educação musical brasileira, entre eles o fato da educação ainda estar fundamentada na música européia do século passado. Depoimentos criticaram o fato de que nas universidades ainda não existe espaço para instrumentos que representam a música brasileira, como a percussão não sinfônica e o cavaquinho.

A opinião dos músicos é de grande valor em qualquer debate sobre a educação musical, porém, por não terem uma visão maior a respeito do que é a educação de uma forma geral e de todas as questões envolvidas nesta prática, podem fazer afirmações perigosas. Este foi o caso de um desses debatedores que, segundo a reportagem, disse o seguinte: “Sou favorável, sim, ao ensino desde o primário, mas apenas quando se percebe que a criança tenha vocação para a música.” Esse pensamento é um tanto quanto assustador. Primeiro porque é excludente e retrógrado na medida em que volta à idéia de que a música é um direito apenas dos “eleitos”. Segundo porque cai numa questão bastante séria: quem é que estaria capacitado a fazer esse tipo de julgamento e qual seria o conceito dado à palavra “vocação”? E mais: a educação musical nas escolas tem

¹¹ (Revista BACKSTAGE, 1997).

como finalidade preparar futuros profissionais da música? É este o objetivo?

As crianças, às quais alguns professores ainda insistem em rotular de “sem vocação para a música”, estão fora de um padrão com o qual este músico-professor está acostumado a trabalhar. Elas escapam de suas expectativas como professor. Porém, são justamente esses alunos que flagram o seu despreparo, a sua inabilidade de lidar com situações diversas que dizem respeito exclusivamente ao ensino e não propriamente ao conteúdo que ele deseja abordar.

Uma outra reportagem no mesmo número desta revista reforça ainda mais a idéia de que os músicos, em grande parte, não estão preocupados com a educação musical. Na introdução da matéria intitulada “Com licença, vou à luta!”, o repórter Fabrício Miranda coloca para os leitores que o músico, para poder sobreviver, tem que “se transformar em um produto. Seu principal objetivo, a partir daí, é se vender. Existem diversos caminhos a seguir. (...) Dar aulas é a primeira solução encontrada. (...) A princípio, essa atividade é encarada como mais uma fonte de renda, mas alguns levam isso mais a sério”. Em outro momento da reportagem um músico conta sua experiência profissional. Diz que para obter tranquilidade financeira resolveu abrir uma escola de música tendo que se dedicar exclusivamente à ela por um período de seis meses, “afinal de contas não se pode ser músico e negociante ao mesmo tempo”.¹² Esses casos demonstram com clareza que tipo de professor pode estar circulando pelas salas de aula e este fato é preocupante e digno de ser discutido e avaliado.

E o problema está longe de acabar aí. Não é só o músico-professor que deixa a desejar no que se refere à educação. O profissional que recebe a qualificação “professor de música” também está, quase sempre, despreparado para exercer tal função, pois as exigências de sua formação estão longe de ser ideais.

Na escola regular existe a figura do professor de arte, que tem a função de ministrar aulas tanto de teatro quanto de artes plásticas e música. Mas será que este profissional foi preparado para isso? O que se vê é que não. Aos professores de artes que atuam na pré-escola e no primeiro segmento do 1º grau basta a formação oferecida pela escola normal. Essa formação é nada específica

¹² (Revista BACKSTAGE, 1997).

quanto às artes. Apenas aos professores que atuam no segundo segmento do 1º grau e no 2º grau é exigida a Licenciatura em Educação Artística. Porém, ao graduar-se em licenciatura com habilitação em artes cênicas, artes plásticas ou música, esse professor fica automaticamente habilitado para atuar em qualquer uma dessas áreas, mesmo sem ter o preparo específico de cada uma.

Estes são os motivos pelos quais o ensino das artes nas nossas escolas não são, de uma forma geral, encarados como assuntos de interesse e com conteúdos específicos e importantes para a formação cultural do indivíduo. Ao contrário disso, ele são tratados como uma espécie de recreação ou apoio à outras atividades e estudos. A meu ver, não há mal nenhum no auxílio das artes na compreensão de outras matérias, ele é extremamente válido. Porém a arte em si tem uma finalidade e uma especificidade, e precisa ser encarada com mais seriedade.

Resumindo: a falta de compreensão do papel das artes na formação do indivíduo e sua função na sociedade e a má formação do professor de música contribuem em grande parte para que o ensino da escrita musical, principalmente no que diz respeito à sua funcionalidade e utilidade prática, fique prejudicado, pois, ou acaba se tornando inexistente e encarado como dispensável, ou é feito de forma incompleta, puramente mecanicista e no momento errado do processo de musicalização do indivíduo.

Considerações Finais

Costumava dizer que o pior aluno é aquele que não quer aprender. Hoje penso que não existe aluno bom ou ruim. O que existe são práticas pedagógicas incompatíveis com o interesse e a vontade de cada um. Dessa maneira em primeiro lugar: não adianta criar-se currículos que não vão ser absorvidos e compreendidos pelos professores. É preciso melhor formá-los para que estes possam aplicá-los bem. Segundo: é infrutífera a criação de currículos por educadores que não tenham consciência do público alvo ao qual este deva atingir. O currículo deve ter uma idéia geral, uma filosofia geral, mas deve estar direcionado e de acordo com os diferentes contextos para os quais foi criado. Além disso, levando em conta a boa capacitação do professor, o currículo deve

abrir espaço para diversas metodologias, deixando a cargo deste a análise de qual deva ser a mais adequada. Para isso é fundamental que ao professor seja dada condições para compreender de forma ampla a sua função. Que seja dado a ele o embasamento necessário para que jamais distorça propostas pedagógicas e mais, que tenha senso crítico diante de qualquer uma.

Saber ler e escrever músicas só pode beneficiar ao músico e ao estudante de música. Se eles forem bem conduzidos a adquirir essa ferramenta, levando em conta todas aquelas premissas abordadas, acabaremos de vez com esse "tabú".

BIBLIOGRAFIA:

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação (col. Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FERNANDES, José Nunes. Oficinas de Música no Brasil - História e Metodologia. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUEST, Ian. Arranjo: método prático (vol. I). Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.
- MENUHIN, Yehudi/DAVIS, Curtis W. A música do homem. São Paulo: Livraria Martins Fontes Ltda, 1990.
- PAZ, Ermelinda Azevedo. Um Estudo sobre as Correntes Pedagógico-Musicais Brasileiras. Cadernos Didáticos UFRJ, nº11, 1993.
- PENNA, Maura. Para além das Fronteiras do Conservatório: O Ensino da Música diante dos Impasses da Ed. Brasileira. ANAIS do 4º Simpósio Paranaense de Ed. Musical. Londrina, 1995, pp. 8-21.
- PEREIRA, Otaviano. O que é Teoria (col. Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. Aprendizagem Musical Não-Formal em Grupos Culturais Diversos. In. Kater, Carlos (ed.) Cadernos de Estudos de

Ed. Musical. Nº2/3. São Paulo: Atravez, Ass. Artístico-Cultural em conv. com a Esc. Mús. UFMG, Fev./Ag. 1991, pp.01-14.

_____ - Crítica, Prazer e Criação. ANAIS do 4º

Simpósio Paranaense de Ed. Musical. Londrina, 1995, pp. 28-40.

SCHAFFER, R. Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. ANAIS do II Encontro Anual da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, maio 1993, pp. 19-32.

REVISTAS E PERIÓDICOS:

REVISTA RODA DE CHORO. Nº zero, L&L Editora, nov/dez 1995.

REVISTA BACKSTAGE. Nº 37, pp. 54-65, H. Sheldon Serv. de Mkt. Ltda, dez 1997.

Luciana Requião é mestre em Música Brasileira pela UNI-RIO onde também graduou-se no curso de Licenciatura com habilitação em música. É violonista e contrabaixista (baixo elétrico e baixolão) e vem desenvolvendo intensa atividade como camerista. www.geocities.com/lucianarequiao