**COMO É DESNVOLVIDA A PRÁTICA DA**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS?**

Percebe-se que a música no cotidiano escolar não é valorizada como deveria ser. É utilizada sim, mas em comemorações ou como recurso para a recreação. A escola tem uma preocupação pedagógica com outras matérias, deixando de lado a arte, não levando em conta que o ensino da música proporciona aos alunos oportunidades enormes de desenvolvimento, um enorme aprendizado além de tornar as aulas lúdicas e prazerosas. Deve-se contribuir para que o ensino da música exista no currículo escolar.

A educação é um processo global, progressivo e contínuo, que envolve diversas táticas e métodos para sua aprendizagem. Na escola, a música pode ser utilizada para desenvolver a percepção, a coordenação motora, a memorização, o pensamento crítico, enfim, o cotidiano escolar pode ser envolvido por música em diversas situações para que se torne uma atividade prazerosa.

No ensino-aprendizagem musical, o repertório não é o mais importante, mas sim o desenvolvimento de habilidades e conceitos musicais, sendo o professor o mediador e o motivador da aprendizagem. A motivação para aprendizagem musical acontece quando o aluno faz a conexão entre o que é realizado em sala com a sua experiência. Isso não quer dizer que o professor deve trabalhar só com o universo musical de seus alunos, mas fazendo trocas de experiências, começando assim um diálogo.

De acordo com Gainza (1995): “[...] educar em música implica em focalizar de maneira simultânea uma multiplicidade de processos que revertem a uma multiplicidade de modelos formativos e não a um modelo único”.

Sendo assim devem-se desenvolver atividades musicais onde a criança tenha um olhar crítico. Incentivá-los a ouvir música é fundamental, por enriquecer o aprendizado, ajudar no desenvolvimento emocional e proporcionar uma formação mais completa.

Pode-se utilizar a música em vários contextos. Em Língua Portuguesa, a música é riquíssima para trabalhar no aspecto oral e escrito, e um importante recurso para a alfabetização. O aluno, ao entrar em contato com as letras musicais, manifesta curiosidade e interesse em buscar significados de palavras, assim como ler a letra musical e entender sua mensagem. A música virá como consequência das atividades normais e rotineiras da sala de aula, onde é possível trabalhar de forma interdisciplinar. Com a música, existe a possibilidade de se trabalhar todos os conteúdos, em todas as disciplinas, de forma prazerosa. Assim, o aluno chegará a sentir a beleza na literatura, na matemática, ciências e nas outras matérias, facilitando o seu aprendizado.

Compreende-se que a música pode ser uma atividade como outra qualquer, incluída no planejamento do professor, para que seja realmente um elemento valorizador do ensino, sendo vista pelas crianças como algo agradável. Se for encarada de forma muito didática, a criança pode relacioná-la uma obrigação.

Verifica-se que por meio da música, haverá a oportunidade de a criança ter uma formação musical, preservando a cultura de nosso País, e conhecendo também outras culturas.

Contudo a influência da música no desenvolvimento da criança é incontestável. Pode-se entender que o processo e crescimento de uma criança estão além de seus aspectos físicos ou intelectuais. Esse processo envolve o amadurecimento afetivo, social e cognitivo, e através desta, as habilidades e a sensibilidade dos alunos podem ser reconhecidas e reveladas.

Nota-se que a música possibilita uma diversidade de estímulos quando a criança tem a prática musical, seja ela com instrumentos ou sem: tem caráter relaxante, estimula a absorção de informações, raciocínio lógico, memória, ou seja, a aprendizagem.

Para PENNA (2001, p.2), essa concepção do ensino de música “é bem direcionada, uma vez que consideramos que a função da educação musical na escola de ensino fundamental é ampliar o universo musical do aluno”. A música nos primeiros anos de vida fundamenta-se no estímulo-sensação, que vai resultar numa resposta motora.

A música tem sido apontada como uma área de conhecimento mais importante a ser trabalhada na Educação Infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, da arte.

Nota-se que nas atividades musicais, exemplo o canto, a criança aprende elementos que farão parte da sua integração social, pois, ao cantar ou tocar em conjunto, ela irá sentir a necessidade de cooperação e respeito ao próximo, tendo o aprendizado de que cada pessoa precisa colaborar individualmente, e de que todos precisam trabalhar em harmonia. Em relação ao repertório musical, ao ser trabalhado as músicas folclóricas, terão a consciência do grupo que pertence, facilitando sua integração social em outras comunidades.

Constata-se outro desenvolvimento, que é o motor, onde predomina o aspecto movimento. Por meio do movimento rítmico-musical, o controle da motricidade acontece de forma natural e precisa, envolvendo a expressão corporal. Isso pode ser trabalhado através da dança, do cantar, do mover-se e do tocar instrumentos, pois a música se comunica por meio do corpo todo.

Outro grande objetivo ao se trabalhar a música é desenvolver nas crianças o prazer pelo ouvir e por apreciar, além de estimular áreas críticas sociais da mesma. A criança desenvolve a atenção auditiva e aumenta as capacidades de concentração e memória. Por meio da escuta, a criança passa a perceber todos os aspectos da música, ritmo, melodia, textura, forma, estilo, entre outros.

Quando a criança aprende a ouvir, não apresentará níveis tão altos de dispersão e desinteresse, afinal, já estará adquirindo o hábito de estar atenta. O trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina.

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento. (BARRETO, 2000, p.45).

É necessário que se prepare as aulas de música um espaço livre para a movimentação corporal, para a utilização de instrumentos e de outros objetos e é também necessário um planejamento de aula que enfatize tal ferramenta de forma adequada e não somente de forma recreativa.

**EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: RETROSPECTIVA HISTÓRICA, ALGUMAS TENDÊNCIAS E A OBRIGATORIEDADE NOS CURRÍCULOS ATUAIS NO BRASIL.**

A educação musical passou por uma trajetória lenta e reformista, observando-se as mais diversas concepções referentes ao ensino da música. Por exemplo, com a queda do sistema Republicano em 1930, instalou-se uma política educacional nacionalista e autoritária que utilizou a música para desenvolver a "coletividade", a "disciplina" e o "patriotismo". É durante esse período que se dá a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas primárias e secundárias (Decreto nº 19891, de 11 de abril de 1931), refletindo um momento de transformação liderado por Villa-Lobos. Após a Segunda Grande Guerra, surge o movimento Música Viva, liderado por Hans-Joachim Koellreuter, o qual defendia o "combate pela música que revela o eternamente novo, isto é: por uma arte musical que seja a expressão real da época e da sociedade". Este movimento foi apoiado por uma importante geração de compositores brasileiros, entre os quais Cláudio Santoro, César Guerra Peixe, Edino Krieger, Heitor Alimonda e Eunice Katunga, que posteriormente seguiriam caminhos diversos. O movimento Música Viva teve também sua participação na educação musical brasileira. Ressaltam-se aqui os pontos essenciais: (a) o privilégio da criação musical; (b) a importância da função social do criador contemporâneo; (c) a questão do coletivo; (d) a contemporaneidade e renovação (KATER, 1992). Depois de diversas práticas influenciadas por "movimentos educacionais e estéticos, demonstrando práticas rígidas e flexíveis, especializadas e integradas, unimetódicas e ecléticas, tradicionais e inovadoras" (OLIVEIRA, 1992, p.38), a educação musical brasileira nos anos 60 viveu tendências que ressaltavam a sensibilidade, criação e improvisação. Discute-se o que é sensibilizar e musicalizar e afirmam-se palavras-chave como Iniciação Musical, Musicalização, Arte-Educação, Sensibilização, Métodos. Em 1971, a música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar, com base no artigo 7º da Lei 5692 de 1971. Com esta reforma, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares de I e II Graus, trazendo problemas para o ensino da música, bem como para as outras artes (artes plásticas e artes cênicas). A partir de 1971, o professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente. Consequentemente, aqueles profissionais que tinham formação na área da música davam aulas de música e, esporadicamente, pincelavam tentativas com atividades de artes plásticas e artes cênicas. Entretanto, aqueles professores que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas nas outras áreas. Por outro lado, os cursos de Licenciatura em Educação Artística ofereciam disciplinas nas três áreas, disto resultando uma aprendizagem rápida e superficial. Vale ressaltar que a maioria dos alunos que ingressava nesses cursos não possuía nenhuma formação prévia em qualquer das áreas, criando-se assim um "exemplo típico de um círculo vicioso: o aluno não possui educação musical a nível de I e II Graus, consequentemente chega nas graduações sem muito conhecimento prévio, e retorna como professor sem muitas condições de desenvolver um ensino apropriado de música" (HENTSCHKE, 1993, p.52). Depois de formado, o professor procura fazer o concurso público que, de acordo com a Lei nº 5692/71, lhe permite ministrar aulas apenas da 5ª à 8ª série do I Grau ou no II Grau. Dessa forma, as séries primárias foram as primeiras a ficar sem professor especializado e, de um modo geral, o ensino de música nas escolas parece estar desaparecendo gradualmente. A educação musical tornou-se, então, privilégio de uns poucos, pois a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares devido a fatores como a não-obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira. As raras instituições de ensino que ainda preservam a música no programa curricular oferecem uma carga horária mínima e, nessa situação caótica, ainda encontra-se a problemática da prática pedagógica da educação musical (BEYER, 1993). Na grande maioria das vezes, segundo Santos (1994), as aulas restringem-se ao trabalho de "eventos culturais objetivando culminâncias que, embora altamente motivadoras, vêm em nome de um produto, sacrificando um processo" (p.10). E a autora prossegue mencionando que os professores aceitam a função de "festeiro, preparador de hinos; encaram o trabalho artístico e musical como auxiliar pedagógico para fixação de conhecimentos de outras disciplinas; justificam o trabalho artístico e musical como momento de liberação emocional e/ou relaxamento para o desenvolvimento em processos cognitivos desenvolvidos em outras disciplinas do currículo" (Ibid). Nesse sentido, é pertinente o pensamento de Tourinho (1993b): "vista como uma ‘mera’ disciplina, a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado" (p.68). Mas por outro lado, continua a autora, a música está sempre presente nos rituais do ambiente escolar, seja nas festas e celebrações, seja na "organização e validação do tempo e do espaço das ações que acontecem no dia-a-dia escolar" (Ibid., p.69). Esta situação, sem dúvida, reflete os valores ideológicos e filosóficos que a educação musical possui para a nossa sociedade. Educação, cultura, arte tornaram-se superficialidades, e apenas aqueles com condições financeiras para pagar professores particulares de música (mais especificamente de um instrumento musical) ou de qualquer outra área têm acesso a outras modalidades de conhecimento. Segundo Hentschke (1993b), essa atitude que privilegia uma pequena parte da população brasileira, "contradiz todo e qualquer princípio educacional" (p.52). Outro aspecto a ser considerado, além da ineficiente formação dos professores, é a falta de embasamento teórico que fica explícita em suas práticas, o que promoveria o direcionamento a uma filosofia pedagógica. É comum, por parte dos professores, a procura de atividades prontas, as famosas ‘receitas’. Observa-se ainda o crescente número de materiais pedagógicos. Começa a aparecer uma variedade de livros didáticos para os mais diversos instrumentos, bem como para a Educação Musical. Entre eles, citam-se, por exemplo: "Meu Piano é Divertido" (1976); "Explorando Música através do Teclado" (1989); "Iniciação Musical com Introdução ao Teclado" (1990); "Criando e Aprendendo" (1973); "Pedrinho Toca Flauta: uma iniciação musical através da flauta doce para crianças" (1985). Os livros surgem como uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino, como um mecanismo de modernização ao invés da modificação de planos e programas de estudo. A esse processo, Torres (1994) chama de "tecnologia educativa" e, além de falar sobre o aspecto positivo dos livros no rendimento escolar, a autora posiciona-se da seguinte maneira: "(...) a maior participação docente e a maior autonomia pedagógica que hoje se reivindica para os professores, resgatando seu papel técnico e profissional, contradiz essencialmente a dependência, cada vez maior, do livro escolar como resposta às suas fraquezas" (p.24). Apesar de Torres (1994) referir-se ao livro escolar em especial, sua posição é bastante pertinente e adequada também ao professor de música, assim como se pode observar através do pensamento de Santos (1994): "a ênfase no tratamento do ensino musical através da experimentação gerou a fase do livro didático, em que a ‘experimentação’ do fenômeno musical é prevista passo a passo" (p.10). Esse procedimento didático é observado tanto na prática dos professores de instrumento quanto na dos professores de educação musical. Os professores de instrumento escolhem determinados livros e durante anos tendem a repetir as mesmas estratégias de ensino, o mesmo repertório. De acordo com Santiago (1994), existe nesses professores "uma tendência à acomodação aos processos por meio dos quais eles próprios foram educados, sem uma exploração de novos métodos". E a autora continua: "ocorre inclusive uma acomodação ao repertório padrão, e ouvem-se dezenas de alunos a repetirem as mesmas obras anos após anos, como se só aquelas existissem fomentando um ‘mesmismo’ generalizado" (p.226). Por outro lado, o professor de educação musical reproduz atividades extraídas de métodos, assim como afirma Santos, ao comentar a experiência musical brasileira nos últimos anos: "Foi imediata a adoção de séries de exercícios com o fim de facilitar a aprendizagem de elementos expressivos da linguagem musical (embora desligados de um fazer próprio do grupo, da forma de organização da linguagem no novo contexto sociocultural), exercícios esses isentos de dimensão estética e musical, que fragmentam a experiência artística destituindo-a de unidade e sentido. (...) Pouca ou nenhuma reflexão ocorreu sobre os pressupostos filosóficos e psicológicos desses métodos, as bases sócio-culturais sobre as quais foram construídos ou sua abrangência como experiência pedagógica" (1994, p.10). TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS ATUAIS Apesar de no Brasil haver uma carência de estudos que tratem da prática da educação musical em sala de aula, pode-se afirmar que existem linhas filosóficas educacionais por vezes não declaradas que estão diretamente relacionadas à ação pedagógica dos professores. De acordo com Libâneo (1987), "uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos" (p.19). Fonterrada (1993), ao analisar a situação da música no Brasil a partir de 1971, lembrando as modificações estruturais que ocorreram com o ensino da música nas escolas, ressalta que duas linhas pedagógicas podem ser identificadas, as quais a autora denomina de ‘tradicional’ e ‘alternativa’. A tradicional, segundo Fonterrada, "aproxima-se do modelo de educação tecnicista e tem por objetivo a formação de instrumentistas, cantores, compositores e/ou regentes" (p.78). Os profissionais que seguem essa linha defendem a música como privilégio somente daqueles bem dotados musicalmente, importam valores e procedimentos de outros países sem refletir sua adequação para o ensino brasileiro, enfim, cultivam um passado, tendo dificuldades de acompanhar as novas propostas que surgem na área. A educação musical ‘alternativa’, consequência da prática da Educação Artística, advoga a música como uma prática de todos, amparando-se nos pressupostos filosóficos da corrente pedagógica ativa, ou seja, centrada na iniciativa e nos interesses dos alunos. Inserida num modelo teórico naturalista, a prática educacional da música, assim como assinala Fonterrada (1993), ressalta a "ampliação do universo sonoro, expressão musical através da vivência e da experimentação livre, liberação das emoções, valorização do folclore e da música nacional" (p.79). A teoria tradicional de educação caracteriza-se pelo predomínio do ensino dirigido, onde o professor transmite ao aluno informações, consideradas apropriadas, referentes a determinados assuntos, os quais devem ser memorizados. Cabe ao professor a seleção do que, como e quando o aluno vai aprender, bem como a seleção do material pedagógico. Não se questiona o porquê de tal aprendizagem. "Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor - aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as relações sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual" (LIBÂNEO, 1987, p.22). No ensino da música predominam atividades como o desenvolvimento da leitura da notação musical, a aprendizagem de habilidades específicas para tocar um instrumento e informações acerca das ‘melhores músicas’ e dos ‘melhores compositores’ dos diferentes períodos da história da música. Em geral, ocorre um ensino fragmentado, sem que exista uma relação entre os assuntos estudados, ou seja, existe uma desvinculação bastante significativa entre a teoria e a prática. A abordagem adotada está relacionada à psicologia ‘mecanicista’ (ou psicologia associacionista, em vigor no século passado), onde a preocupação está centrada no resultado, não no processo que ocorre durante a aprendizagem (BIGGE, 1977). Em contraposição à teoria tradicional, a progressista valoriza a autoeducação, preocupando-se mais com os processos mentais e habilidades cognitivas do que com a organização racional dos conteúdos (LIBÂNEO, 1987). O ensino é centrado no aluno e no grupo, ressaltando-se o desenvolvimento das aptidões individuais. Volta-se para a compreensão da natureza psicológica da criança, pois suas necessidades e interesses são importantes para que ela se adapte com facilidade ao meio. O professor agora tem o papel de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, atentando também para manter um relacionamento positivo com o aluno. Vários educadores musicais desenvolveram ideias semelhantes, baseadas nesses princípios educacionais, as quais podem ser observadas com frequência na prática educacional dos professores de música tanto de escolas inglesas quanto de escolas americanas. A orientação para o ensino de música, durante as décadas de 60 e 70 na Inglaterra e nos Estados Unidos, fundamenta-se, portanto, no desenvolvimento da criatividade, da experimentação e da auto expressão, alcançadas através de atividades de improvisação e composição. Nesse processo, o trabalho centra-se quase que exclusivamente na manipulação e experimentação dos mais diferentes materiais, utilizando-se desde o som de papéis, plásticos, vidros, enfim, material de sucata em geral, até o som de sintetizadores e computadores. Ao professor compete orientar o aluno, facilitando o processo de aprendizagem, "estimulando, questionando, aconselhando e auxiliando, ao invés de demonstrar e dizer" (SWANWICK, 1988, p.14). A terceira teoria da educação musical citada por Swanwick (1988) é a teoria multicultural, a qual, segundo o autor, está relacionada à diversidade cultural encontrada nas sociedades, resultante tanto do crescimento da migração e imigração das mais diversas culturas quanto do desenvolvimento dos cada vez mais eficientes meios de comunicação. Não há dúvida de que as preferências musicais são sinais culturais, e os processos de rotular a música e de colocá-la dentro de um contexto de aprovação social são universais e podem ser encontrados dentro de qualquer categoria de tradições ocidentais clássicas ou folclóricas. Consequentemente, a fusão da música com a cultura e o estilo de vida em geral dá-se de acordo com os costumes culturais óbvios, ou seja, costumes e práticas religiosas, políticas ou de qualquer outra categoria (Ibid.,1988). De acordo com a linha de pensamento multicultural, o papel da educação é evitar, ou pelo menos reduzir, a rotulação e a estereotipação cultural através de um maior contato com diferentes manifestações musicais, fazendo com que os alunos vivenciem experiências construídas a partir de elementos independentes de vinculação cultural. A principal tarefa do professor refere-se à escolha do repertório. Conforme Swanwick (1988), o educador tem a responsabilidade de tornar familiares aos estudantes as diferentes convenções estruturais presentes nos diversos idiomas musicais, ou seja, mostrar como as ideias musicais podem ser estabelecidas e transformadas através dos diversos modos de repetição e contraste. Hentschke (1993b) entende que, além das três bases educacionais expostas até aqui, ainda uma outra está presente na ação pedagógica dos professores de música, a qual a autora denomina de Teoria Psicológica (p.62) e que se refere aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem do pensamento musical. Desde o final do século passado educadores musicais e psicólogos vêm pesquisando como a música é processada pelo indivíduo e que efeitos psicológicos exerce sobre ele (Ibid., p.63). Por outro lado, poucos estudos foram realizados sobre o desenvolvimento musical relativamente ao crescimento físico e intelectual do indivíduo. Uma das tentativas mais recentes é a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (1988), que enfoca a maneira pela qual ocorre o conhecimento e a compreensão musicais em cada indivíduo. O autor propõe uma sequência específica referente ao desenvolvimento musical da criança, adolescente ou adulto. Hentschke (1993b) reforça a posição de Swanwick observando que o Modelo Espiral pode servir de "suporte para o desenvolvimento curricular" e também como "critério para avaliação dos produtos musicais" (p.64). Uma prática educacional baseada nos princípios da Teoria Psicológica, segundo Hentschke (1993b), deverá preocupar-se com "os processos cognitivos, idade psicológica da criança, e o que ela é capaz de aprender, musicalmente falando, de acordo com sua idade mental, psicomotora e afetiva" (p.64). Um currículo estruturado dessa forma propiciaria melhores condições de aprendizagem musical, pois estaria em conformidade com o desenvolvimento físico e psicológico da criança. Além da abordagem pedagógica, outros fatores adicionam-se ao contexto das aulas de música nas escolas brasileiras. Fala-se da carga horária reduzida que é oferecida para o ensino da música. Na maioria das escolas que oferecem aulas de música, estas são ministradas uma vez por semana num período que varia de quarenta minutos a uma hora. Não há dúvida que esse intervalo de tempo é insuficiente para que se realize um trabalho sólido e consistente. Outro fator importante são os recursos materiais adequados - espaço físico, instrumentos musicais, aparelho de som, computador, entre outros - para desenvolver-se um trabalho diversificado. Conforme Swanwick (1994), as aulas de música estão muito aquém dos avanços tecnológicos do século XX. Discos, rádio, televisão, computadores, instrumentos musicais (teclados eletrônicos, por exemplo) proporcionam mais recursos para o acesso à música de todos os tipos e lugares. Fora da escola as práticas musicais crescem em função da tecnologia de sons materiais, apresentando uma grande diversidade, desde a música experimental, minimalista, até a música popular., Dentro das escolas, ao contrário, parece que a prática musical está baseada em escalas pentatônicas e sons que aparentemente não fazem parte da vida dos alunos. A partir da exposição feita até aqui, constata-se a preocupação, não só no Brasil mas também em outros países, com os princípios teóricos e pedagógicos que regem o ensino da música nas escolas. No Brasil, a reflexão e o debate sobre o tema aumentam de importância em razão da falta de planejamento e sistematização, dois aspectos que têm sido insuficientes na formação musical dos alunos. Da mesma forma, a luta para que a música seja uma matéria fundamental e obrigatória no currículo escolar das escolas brasileiras tem sido tema de discussão nos Encontros Nacionais de Educadores Musicais.

**Texto Prof. Marcos L Souza**

**Pedagogo - Educador Musical – Historiador e Pesquisador.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

KATER, Carlos. Aspectos Educacionais do Movimento Música Viva. Revista da ABEM, ano 1, no. 1, 1992. OLIVEIRA, Marta Kohl et aliii – “Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão”, São Paulo. Summus Editorial, 1992. BEYER, Esther.

Os múltiplos desenvolvimentos Cognitivos – Musicais e sua Influência sobre a Educação Musical. Porto Alegre. ABEM. No.2 ano 2, 1993. TORRES, Rosa Maria. Que (e como) é necessário aprender? Campinas: Papirus, 1994. SANTIAGO, Diana .

Processo de Educação Musical e Instrumental, ANAIS – III Encontro Anual daa ABEM, Salvador. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia CríticoSocial dos Conteúdos. 5ª.ed. São Paulo: Loyola, 1987. SANTOS, Regina M. S.

A Natureza da Aprendizagem Musical e suas implicações curriculares, Porto Alegre, 1994. FONTERRADA, Marisa. A Educação Musical no Brasil – Porto Alegre, maio, 1993. BIGGE, Monis L. Teorias de Aprendizagem para Professores. São Paulo: E.P.U.,1977.