



Possíveis práticas para o ensino de música nas escolas do campo

Possible practices to music learning at country schools

Wilson Rogério dos Santos*, Ana Roseli Paes dos Santos**

*Universidade Federal do Tocantins, **Gabinete de Investigação em Educação Musical

Resumo

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT atende alunos na área da Música, que necessitam de uma formação que os instrumentalize minimamente para a realização da docência em sala de aula. Na resolução desta questão optou-se pelo ensino básico: teoria/percepção e instrumento de apoio (guitarra; teclado ou flauta doce), além de fundamentos e metodologias da Educação Musical. O estudo procura discutir essas alternativas, sendo que a ideia é dar suporte ao egresso do curso na primeira fase de sua atividade docente. Para isso tratou-se de buscar as potencialidades regionais ligadas à prática da música, procurando conectá-las com propostas pedagógicas atuais, tendo como referência as concepções de Swanwick e de Elliot.

Palavras chave: Educação Musical, Educação do Campo, Saberes Tradicionais, Formação de Professores de Música.

Abstract

The Licentiate Course in Country Education at UFT assists students in the musical field that need a formation in order to be minimally capacitated to teach music at the classroom. With the purpose to solve this question an option was made to favor primary education: theory/perception and supporting musical instrument (guitar, keyboards or flute), besides teaching the fundamentals and methodologies of musical education. The study aims to discuss those alternatives trying to support the students at the beginning of their teaching career. In order to do so, regional potentialities connected to music practice were brought together with current pedagogical proposals mainly having in mind Swanwick's and Elliot's conceptions.

Keywords: Musical Education, Country Education, Traditional Knowledge, Formation of Music Professor.

À Guisa de introdução

Os recentes governos brasileiros, procuraram atender as demandas dos povos do campo e da população urbana excluída e trabalharam para diminuir as diferenças sociais existentes no país por meio de várias propostas. Na área da educação pública superior, temos como exemplo a implantação do sistema de cotas raciais e sociais e a implantação de cursos voltados às demandas campesinas, especialmente às vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST). Desta maneira surgiu o edital para a implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, visando formar professores aptos e preparados para atuarem nas escolas

do campo. A Universidade Federal do Tocantins foi uma das contempladas neste edital e é a única universidade brasileira a possuir um curso de Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música. A exclusividade na área traz grandes benefícios mas também muitas dúvidas e questionamentos, principalmente os relacionados à formação dos egressos do curso e às saídas profissionais propostas para os mesmos.

Discutir a música e, em especial, a educação musical na educação do campo, não é tarefa fácil. A partir de um processo de observação e de experiência docente adquirida nos dois anos de trabalho no curso, foi possível observar que temos muitos obstáculos a enfrentar no processo de organização e definição de conteúdos, objetivos e propostas pedagógicas. Um dos sérios obstáculos que enfrentamos no dia a dia é o fato de que a música não parece ser uma ciência tão exata (e importante) como a matemática, a física ou o português e que, se qualquer pessoa pode apertar um botão para que um aparelho eletrônico toque uma música tal pessoa já está, pelo menos parcialmente, e na opinião de alguns, apta a ministrar e opinar sobre as aulas de música nas escolas. É óbvio que este processo se agrava quando o poder central retira numa penada e sem discussões prévias, conquistas debatidas e que demandaram anos de luta como foi o processo de implantação da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas por meio da Lei 11.769/2008, cuja aplicação, na prática, foi quase revogada pela Lei 13.415/2017, o que demonstra que a formação humanística e artística do jovem brasileiro não é prioridade para os atuais dirigentes da educação no país.

É interessante notar que a ideia de reestruturação do ensino médio é vendida à população como uma *modernidade*, uma benesse ou melhoria no sistema de ensino. Nos dizem que “agora não precisaremos nos preocupar em aprender matérias que não contemplam as especificidades e que o aluno pode escolher desde cedo a área de seus estudos” ou que é vantagem que o aluno se dedique desde cedo ao estudo voltado à uma formação técnica profissional. No entanto, é óbvio que tais mudanças alargam as diferenças entre as escolas voltadas para as elites e as escolas voltadas à formação da massa trabalhadora, limitadas à escolaridade básica, ou a

formações dirigidas a determinadas habilitações profissionais, o *ensino técnico-profissionalizante*.

No Brasil estes problemas e, principalmente, estas idas e vindas não são novidade e absolutamente não se referem apenas às escolas do campo, podemos dizer sem medo de errar que “*as propostas de educação sempre foram incipientes tanto para os habitantes das áreas rurais, quanto para aqueles que moram nas periferias das cidades, ou seja, para a classe trabalhadora em geral.*” (Bezerra Neto, 2013, p. 13). Com relação à música, Marisa Fonterrada já chamava a atenção para a visão de mundo que “*vê a arte como entretenimento ou passatempo*” (2003, p. 213).

Foi em decorrência do entendimento da arte (da música) como atividade de lazer que ocorreu, no Brasil, sua desvalorização na escola, transformada que foi em pretexto para entretenimento ou passatempo, sem que fosse considerada capaz de contribuir para o crescimento individual e coletivo, tanto no que se refere ao conhecimento em si, quanto ao fazer artístico, à capacidade de trabalhar em grupo e à valorização estética, o que refletiria na melhoria da qualidade de vida (Fonterrada, 2003, p. 213-4).

É interessante observar que a retirada do ensino da música, no ensino médio, vai afetar uma parcela significativa da população e, é esta, a parcela que não pode pagar os altos custos de um ensino particular, seja por meio de aulas de música em escolas regulares ou em escolas especializadas, que sempre é afetada pelas mudanças e precariedades do sistema educacional brasileiro. Luiz Bezerra Neto (2013, p. 13-4) lista uma série de perversidades encontradas no sistema educacional, hoje disponível para as escolas que atendem a classe trabalhadora e em especial para as populações camponesas: prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos ou com formação deficiente, classes multisseriadas onde o aluno não dispõe do tempo e da atenção necessária para desenvolvimento adequado de conteúdos, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos e inadequação da infraestrutura, tudo culminando no limitado conhecimento transmitido.

Com relação às escolas do campo, muito destas questões se devem ao papel que é impingido a estas, pela burguesia dominante que é o de “*socializar o tradicional homem do campo, modernizá-lo; em segundo lugar, treiná-lo para ser mais eficiente nas novas relações de trabalho e produção*” (Arroyo, 1982, p. 4). Com relação à universidade é preciso lembrar que “*esta sempre esteve a serviço de uma elite política e econômica que se constituiu na classe dominante e, conseqüentemente, tem excluído a classe trabalhadora do acesso a um saber historicamente produzido [...]*” (Bezerra Neto, 2013, p. 14). Talvez isto explique porque motivo encontramos dentro da universidade e dentro dos cursos de licenciatura em educação do campo embates teórico-filosóficos entre os próprios professores; alguns crendo que existe a necessidade de uma educação específica para o campo, outros acreditando que tal opção deixa de atender as verdadeiras necessidades de uma educação completa e que ofereça aos povos do campo, e à classe trabalhadora, em geral, uma formação adequada e que contemple os mesmos conteúdos e,

principalmente, tenha o mesmo nível de qualidade da que é oferecida para os filhos da elite abastada.

Podemos encontrar esta discussão, e estes problemas, em programas de educação do campo historicamente fundamentados, como o Projeto Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos:

A discussão sobre a necessidade de uma educação específica para o campo tem sido o nó górdio de toda a discussão sobre esta modalidade de educação, sobretudo devido aos pressupostos assumidos por alguns projetos de educação realizados para o campo e que deixam de levar em consideração a categoria da totalidade, uma vez que não fazem a relação das formas atuais de produção da vida material sob a égide do capital com a necessidade de formação que propõem (Bezerra Neto, 2013, p. 44).

Bezerra Neto, apoiado em Miguel Arroyo (1982, p. 3), questiona as propostas de educação rural, que “*continuam a defender conteúdos específicos para a escola, justificados em um misto de democracia cultural e igualitarismo compensatório*” e continua constatando que tais propostas encobrem, “*sob fórmulas culturalistas atraentes e aparentemente inovadoras, problemas reais entre cidade-campo e as próprias relações estruturais de exclusão no campo*” (Arroyo apud Bezerra Neto, 2013, p. 44-5).

Trata-se pois de um engano, travestido aparentemente por uma roupagem de modernidade, onde se misturam palavras como multiculturalismo e diferenças socioculturais, mas que serve mesmo é para encobrir e perpetuar disparidades seculares dentro da sociedade brasileira “*disseminando a ideologia de que não há desigualdade de classes na nossa sociedade, mas [apenas] diferenças culturais e sociais*” (Bezerra Neto, 2013, p. 46):

A defesa de uma educação específica para o homem do campo é inadequada, não apenas por ser a defesa de uma escola pobre para o homem pobre, mas principalmente porque com ela se perde a compreensão da totalidade, tão cara ao materialismo histórico, que propõe uma sociedade igualitária. A proposta revolucionária de educação estaria, portanto, na defesa de uma escola igualitária, uma escola única e que fosse acessível a toda a sociedade, não apenas a um setor dela. Assim, entendemos que homens do campo e da cidade, das periferias e dos centros urbanos, que moram nas comunidades ribeirinhas e nas agrovilas ou em qualquer rincão do país, devem ter acesso a uma educação do mesmo nível, com os conteúdos necessários para sua formação geral (idem, 2013, p. 45).

Se estas questões fundamentais ainda não estão discutidas e resolvidas em todo o espectro do ensino, relacionado com o que consideram as matérias “principais” como o Letramento e a Matemática, o que dizer do assunto quando tratamos das matérias relacionadas às Artes ou à Música? Os problemas se apresentam muito maiores, os tabus e preconceitos muito mais arraigados e expostos sem grandes pudores.

Portanto, na área da Educação do Campo voltada à música, antes de tudo é necessário resolver questões de fundamentação filosófica e conceitual sobre conteúdos e didáticas a serem aplicadas. Para que só depois

começamos a pensar em termos práticos da aplicação do ensino.

Muitas vezes, por exemplo, nos deparamos com leigos ou supostamente “entendidos” do assunto que nos trazem questionamentos, e até mesmo críticas, referentes à “colonização”, ou seja à utilização de conteúdos e didáticas musicais que seriam “estranhas” ao homem do campo. Inicialmente trata-se de uma ideia exótica, pois as propostas de conteúdo desse tipo de “pedagogo” são exatamente as utilizadas pelos povos tradicionais como as danças trazidas, na maior parte das vezes, exatamente dos povos que colonizaram nosso país. Peguemos um exemplo da música tradicional das populações locais: as Folias de Reis. Ora, estas músicas da tradição regional, são exatamente importadas e oriundas dos povos ibéricos, especialmente de Portugal. Parte das rezas e dos cantos das Folias de Reis é feita num latim alterado e adaptado pelo ouvido dos povos do campo.

Portanto esta postura de verdadeiro patrulhamento ideológico não contribui de maneira nenhuma para encontrarmos caminhos para o ensino de música nas escolas do campo, muito pelo contrário, apenas cria tabus, barreiras ou muros de divisão alicerçados pela ignorância, pela reserva de mercado, pelo medo do desconhecido, pela desinformação e pela má vontade de conviver com as diferenças culturais.

É contra esta desinformação e até mesmo má intenção de algumas pessoas que se arvoram em conhecedores das “tradições culturais”, mas que na verdade são apenas reprodutores de estereótipos banais, que devemos trabalhar com afinco, honestidade e responsabilidade para contribuir com o avanço do ensino de música tanto nas escolas do campo, como nas escolas voltadas às populações marginalizadas. Desta forma o texto apresentado a seguir pretende propor, sem intenção de esgotar o assunto, algumas sugestões e estratégias para os futuros professores que atuarão nas escolas brasileiras, especialmente as do campo.

Possibilidades de atuação

Sabemos que os alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Educação do Campo, necessitam de uma formação básica na área da música, que os habilite minimamente para a realização da docência em sala de aula, e aqui começam os problemas do processo, pois os alunos não têm formação musical anterior e vão receber treinamento durante apenas quatro anos. Na resolução desta questão optou-se pelo ensino básico de música: teoria/percepção e instrumento de apoio (guitarra; teclado ou flauta doce) ensinado em grupo; além da utilização dos fundamentos e metodologias da Educação Musical. Com isso, pretende-se fazer com que o aluno tenha contato com as matérias musicais em todo o curso. A partir da formação oferecida, os alunos terão à disposição várias alternativas de trabalhos para aplicação em sala de aula.

O presente estudo procura discutir algumas dessas alternativas, sendo que a ideia é funcionar como um “guia de práticas escolares” que dê suporte ao egresso do curso na primeira fase de sua atividade docente. Para isso tratou-se de buscar as potencialidades regionais ligadas à prática do ensino musical, procurando conectá-las com

propostas pedagógicas atuais, utilizando como referencial teórico as concepções de Swanwick (2003) e de Elliot (1995), que propõem que o ensino de música seja o mais musical possível, com a prática da música desde os estágios iniciais.

Uma das primeiras possibilidades trata da análise e sistematização de propostas, técnicas e estratégias para o desenvolvimento de trabalhos coletivos de ensino de música. O ensino coletivo de instrumentos musicais vem sendo utilizado há muitos anos em países com realidades diferentes como França, Holanda, Alemanha, Portugal, Venezuela, Chile e África do Sul. Esta utilização se dá sob várias formas e contextos: dentro do ensino regular, como atividades extracurriculares, como projetos socioculturais, ou, simplesmente, como ensino de música. No Brasil, embora ainda sofra com alguns preconceitos infundados, ele se presta ao ensino da música em diferentes situações como em Universidades, conservatórios, escolas de música e projetos sociais. Podemos constatar as vantagens e histórias de sucesso obtidos com a aplicação deste sistema pela leitura de relatos de experiência e comunicações apresentadas em congressos e simpósios por todo o país. Em minha tese de doutoramento detectei, no período de 1993 a 2013, 38 trabalhos acadêmicos relacionando as vantagens encontradas na aplicação do sistema e 42 trabalhos apresentando aplicações do ensino coletivo voltadas às escolas regulares.

Desta forma, acreditamos que o ensino coletivo de instrumentos musicais pode ser uma opção extremamente válida para auxiliar o aluno de licenciatura em música (seja nas escolas do campo ou da cidade) na tarefa de ensinar a matéria, com a vantagem que sua aplicação nas classes multiseriadas é perfeitamente viável. Além disso, um de seus diferenciais é a aproximação com a filosofia praxial proposta por David Elliot:

A filosofia praxial propõe uma formação centrada no fazer musical prático, onde o aluno pode expressar sua cultura, sua identidade musical e ampliar seu leque de conhecimento. Assim sendo, as experiências musicais têm diversas implicações: em primeiro lugar, podem ocorrer em contextos de tempo-escola ou de tempo-comunidade. Em segundo lugar, o fazer musical, geralmente, implica o envolvimento de uma gama diversificada de estilos musicais. Em terceiro lugar, há o envolvimento de atividades que tem metas claras e possíveis para todos os educandos, tornando-os produtores do seu próprio conhecimento. Em quarto lugar, a motivação de todas as atividades não reside fundamentalmente apenas na recompensa externa, mas, antes, na satisfação que o aluno experimenta com o aperfeiçoamento de suas competências. E, por fim, o autocrescimento que tem como consequência a elevação da autoestima, isto é, a consciência de que se alcançou o objetivo, e de que se atingiram as qualidades e competências desejadas (SANTOS, 2015, p. 9-10).

Aqui cabe uma explicação: quando tratamos de instrumentos musicais, contemplamos quaisquer instrumentos, como o teclado (ensino de piano em grupo); o violão; a viola brasileira; a percussão; as cordas orquestrais; os sopros da banda ou da fanfarra e as flautas-doce, consideramos que, embora alguns destes instrumentos possam ter custo alto, muitos outros são perfeitamente acessíveis para aquisição por uma escola ou pelos alunos.

Outra questão bastante pertinente é a utilização de práticas vocais que podem ou não estarem associadas aos procedimentos do ensino coletivo. A transmissão e fundamentação de conhecimentos vocais pode auxiliar o futuro professor de música no processo de ensino na escola, especialmente porque a voz é um recurso de utilização prática e facilmente disponível, requerendo apenas algum instrumento para dar suporte (e às vezes nem isso), no entanto é necessário ter atenção para a qualidade do trabalho a ser desenvolvido nesta área, pois sempre há o perigo de consequências funestas relacionadas a problemas e vícios vocais. Dentro das possibilidades oferecidas pelo trabalho vocal estão a criação de corais infantis, que podem atender e reunir várias classes dentro de um estabelecimento escolar e as atividades de canto solista. As duas opções podem incluir propostas de criação musical e de improvisação, atendendo às sugestões tanto de Elliot, quanto de Swanwick, também devem incorporar músicas da tradição oral regional e podem ser utilizadas para desenvolver projetos de pesquisa interdisciplinares.

As cantigas de roda também podem se tornar matéria prima para o desenvolvimento de trabalhos dentro da escola. Elas já estão incorporadas ao cotidiano escolar, principalmente na forma de elemento disciplinador e organizador de atividades (formar filas, sair para o lanche, etc.) no entanto, a função das cantigas de roda pode e deve ir muito além, pois elas podem se tornar elemento fundamental no ensino da música e na transmissão de conceitos musicais básicos, desenvolvendo a noção de regularidade rítmica, de grave/agudo, forte/fraco, aqui também, a incorporação de elementos étnicos e regionais pode trazer uma riqueza de informações e propiciar a construção de projetos interdisciplinares de ensino.

A construção de instrumentos é outra prática que pode ser utilizada na escola, seja com a proposta de estudo interdisciplinar baseado nos instrumentos orquestrais, mas principalmente com a construção de instrumentos ligados às tradições populares como os cordofones e tambores dos mais diversos tipos. A pesquisa nas comunidades rurais pode e deve ser incentivada, trazendo a oportunidade dos alunos entrarem no universo da oralidade. Dentro desta perspectiva estão contemplados também os instrumentos construídos com material reciclado (latas, garrafas, madeira) e as chamadas “esculturas sonoras”, montagens artesanais de elementos esculturais que produzam som, aproveitando recursos naturais, como o vento, ou ficando disponíveis para serem tocadas pelo público. Um desenvolvimento deste processo de construção pode ser a observação e o estudo das diferentes paisagens sonoras existentes na realidade dos alunos, assim como a análise de paisagens

sonoras de outras regiões que sejam apresentadas pelo professor.

Uma outra prática que pode integrar grandes grupos dentro de um trabalho interdisciplinar em música é a criação de uma rádio-escola, uma rádio que “transmita” uma programação musical e cultural durante as atividades escolares, no intervalo para o lanche, por exemplo, esta prática requer algum equipamento: amplificadores, microfones e caixas-acústicas, mas, geralmente, as escolas já possuem algum equipamento deste tipo, que pode ser utilizado para a atividade. Os “programas” devem ser produzidos pelos alunos, que serão divididos em grupos com diferentes funções: definição de pauta, pesquisa e produção de texto, divulgação, apresentação. E poderão ser temáticos, abordando diferentes assuntos, compositores, estilos e épocas.

O ensino de práticas não formais oriundas de saberes populares, como a dança de São Gonçalo; as canções e temas das Folias de Reis e do Divino; as danças e cantigas populares como a Sússia (dança característica das comunidades quilombolas) também podem e devem ser utilizadas como fio condutor para o ensino de música, além de propiciar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. A pesquisa sobre as tradições musicais traz a etnomusicologia para perto do cotidiano escolar, fortalecendo as aproximações entre os saberes escolares e os saberes das tradições populares, ampliando as possibilidades de ensino especialmente nas escolas do campo. O diálogo com as culturas populares, pode contribuir para o desenvolvimento de atividades didáticas direcionadas às escolas regulares, funcionando como elemento aglutinador das diversas áreas de conhecimento envolvidas no processo de ensino e fundamentando atividades pedagógicas que tragam as realidades e a arte campesina para dentro do ambiente escolar.

Conclusão

No Brasil, a educação escolar, na área da música, apresenta deficiências estruturais que dificultam e geralmente impedem a execução de projetos de ensino nas escolas, isto acontece especialmente nas escolas campesinas, nas escolas rurais e nas que atendem as populações marginalizadas. A formação de professores de música voltados para esta área pode contribuir substancialmente para diminuir este problema.

A maior parte das propostas apresentadas aqui estão afinadas com o sistema TECLA de Keith Swanwick (2003) e especialmente com a filosofia praxial de David Elliot (1995), que são deliberadamente organizadas no sentido de envolver os alunos em ações musicais reais. Dentro deste conceito, a transmissão e assimilação de conteúdos musicais deve ser realizada eminentemente durante o processo de se *fazer música* e neste caso o aluno é o sujeito ativo na construção do próprio conhecimento. Desta maneira, centrado no fazer musical prático, o aluno tem mecanismos para expressar sua cultura e sua identidade, trazendo o auto-crescimento, elevando a autoestima por meio de atividades estabelecidas com metas claras e possíveis.

A cultura dos povos tradicionais das diversas regiões brasileiras e em especial da região onde está implantado o curso¹ é muito ampla e abundante, e a possibilidade de mesclar essa riqueza a propostas pedagógicas estruturadas vai possibilitar a realização de trabalhos plenos de musicalidade, que contribuirão para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados às ciências musicais. Ademais, permitirão que enfrentemos barreiras ligadas ao preconceito e à discriminação, fazendo com que a convivência entre diferentes realidades possa trazer olhares convergentes para os sujeitos envolvidos nesse processo.

Esperamos que as sugestões apresentadas neste texto possam contribuir para o desenvolvimento de trabalhos de ensino de música, assim como para o surgimento de novas ideias relacionadas ao assunto.

Referências

- Arroyo, M. G. (1982). Escola, Cidadania e participação no campo. Em aberto, Brasília, ano 1, n. 9, p. 1-6, set. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/164>
- Bezerra Neto, L. (2013). Introdução: pedagogia da terra: relatos e reflexões sobre um experiência.. In: Bezerra Neto, L.; Bezzerra, M.C.S.; Leite Neto, J. (Org.). Na luta pela terra a conquista pelo conhecimento. São Carlos: Pedro & João, p. 9-64.
- Brasil (2008). Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 19 ago. 2008, seção 1, p.1. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm> Acesso em 25 mar. 2013.
- _____ (2017). Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais de educação, a consolidação das Leis do trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto – Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto – Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em 07 mai. 2017.
- Elliott, D. J. (1995). Music Matters: a new philosophy of music education. New York: Oxford University, 378p.
- Fonterrada, M. T. de O. (2005). De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 345p.
- Santos, W. R. (2016). Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos. Tese Doutoral, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Brasil. 498f.
- Santos, W. R., Paes, A. R. (2015) Viabilidade de utilização da educação musical praxial na licenciatura em educação do campo. Anais do III Seminário Nacional de estudos e pesquisas em Educação do Campo. São Carlos: UFSCAR (p. 1-11). <<http://www.semgepec.ufscar.br>>
- Swanwick, K. (2003). Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 128p. Tradução de: Teaching music musically (1.a ed.1999).

¹ Cerrado brasileiro, na intersecção entre a região centro-este e norte. Área de intensa ocupação quilombola.