

Construindo PONTES significativas no ensino de música§

*Alda Oliveira**, *Angelita Broock***,
*Flavia Candusso****, *Jean Joubert Mendes*****,
Mara Menezes†, *Raul Costa d'Avila‡‡*,
Rejane Harder‡‡‡, *Zuraida Bastião‡‡‡‡*

Resumo: Descreve-se aqui exemplos de ações docentes em aulas de música em diversos contextos, onde são apontadas articulações pedagógicas elaboradas pelos professores, interpretadas à luz da concepção de orientação para a prática docente, PONTES (OLIVEIRA, 2001). Diante de observações sistemáticas em diversos contextos (OLIVEIRA; CANDUSSO e MENDES, 2006), pode-se constatar que esta orientação pedagógica pode orientar professores de música que atuam em contextos onde predominam diferenças individuais de desenvolvimento e interesses, grupos multiculturais, equipes interdisciplinares. São mencionados exemplos de pontes em situações de ensino e de aprendizagem musical com a) musicalização infantil (0 a 4 anos), b) ensino especializado de música para crianças em cursos de extensão universitária, c) a formação de capoeiristas, d) formação de congadeiros, e) aprendizagem da viola machete, f) estagiária que ensina a alunos de escola pública da quinta série fundamental, g) estagiário em turma de Teoria I na universidade e h) com professores experientes de flauta transversal no ensino superior, graduação e pós-graduação.

§ Texto aceito e apresentado no XVII Congresso da ANPPOM (São Paulo, UNESP, 2007) porém não publicado nos Anais desse evento científico.

* PhD; Professora Orientadora do PPGMUS-UFBA; olival@ufba.br

** Mestranda em Educação Musical pela UFBA e bolsista CAPES; angelbroock@yahoo.com.br

*** Doutoranda em Educação Musical pela UFBA e professora do Departamento de CLEM; flavia.candusso@uol.com.br

**** Doutorando em Etnomusicologia (bolsa CNPq); jean_joubertmendes@yahoo.com.br

† Mestre em Música pela UFBA e professora do Departamento de CLEM; mara.kroger@gmail.com

‡‡ Doutorando em Execução Musical (Flauta Transversal) pela UFBA; professor da UFPEL, bolsista CAPES; costadavila@gmail.com

‡‡‡ Doutoranda em Educação Musical pela UFBA e bolsista CAPES; rejane.harder@gmail.com

‡‡‡‡ Doutoranda em Educação Musical pela UFBA e professora substituta do Departamento de CLEM; zuraida_ab@uol.com.br

Fundamentação teórica

A literatura sobre formação de professores de música, no que se refere às competências do professor, correlaciona significativamente a aprendizagem e as atitudes do aluno à competência do professor e sua capacidade de relacionar os objetivos da aula aos interesses e necessidades do aluno. Taebel e Coker¹ (1980) apresentam evidências sobre padrões normativos de competência do professor, enfatizando 3 competências: a) o professor relaciona seus objetivos de aula aos interesses e necessidades dos alunos; b) o aluno inicia interação verbal com o professor; c) o aluno responde corretamente as questões importantes feitas pelo professor.

Pesquisas de Oliveira² (2003-2007) e de Oliveira, Mendes e Candusso (2005), consideram relevante a competência do professor de relacionar os objetivos e conteúdos da sua aula aos interesses e conhecimentos do aluno, principalmente quando são trabalhos referentes a grupos de educação inclusiva, grupos que apresentam muitas diferenças de desenvolvimento musical e sociocultural, assim como também para trabalhos com equipes interdisciplinares.

A abordagem PONTES³ inspirou-se em autores como Paulo Freire (1975, 1980, 1996), Keith Swanwick (2003), Lev Vigotsky (*apud* CRAIN, 1992, pp. 193-221), assim como nos saberes e vivências de professores e mestres das manifestações da cultura popular brasileira, que valorizam as características pessoais do aluno, os elementos e a essência do contexto sociocultural, as experiências anteriores de vida e os saberes do aluno, os novos conhecimentos a serem vivenciados e aprendidos pelos participantes do processo educativo.

¹ Em David Hargreaves & Adrian North. *The social psychology of music*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1997, p. 296.

² Alda Oliveira. “Mestres de Música da Bahia” (2003-2006) e “Mestres de música da Bahia: o efeito da aplicação do modelo PONTES na formação continuada de professores de música” (2007-2010). Pesquisas apoiadas pelo CNPq. Alda Oliveira, Jean Joubert Mendes e Flavia Candusso. “MeMuBa on-line”. Sub-projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq (2005).

³ A abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2001) visa contribuir para a atuação competente de professores de música, nos aspectos teóricos e práticos, no sentido de analisar, desenvolver, construir e aplicar “dicas”, sugestões, palpites, idéias e transições (“costuras”) didáticas significativas, visando estabelecer contatos didáticos eficientes com os alunos. PONTES compreende os seguintes itens:

Este texto apresenta exemplos de situações didáticas, visando identificar PONTES e contribuir com sugestões para a prática de ensino de música em diversos contextos.

Angelita Vander Broock relata a sua experiência com uma turma de musicalização para crianças de 3 e 4 anos, realizada na EMUS/UFBA, através da “atividade do limão”.⁴

Enquanto cantávamos sentados em roda, passávamos o “limão” de mão em mão, representado por uma bola, variando intensidade e andamento. Ao final, uma das alunas sugeriu que fosse feito um suco com aquele limão. Em vez de seguir o plano e ignorar a sugestão, a professora aproveitou esta “deixa” para criar um mundo de fantasia, solicitando a ajuda das crianças para fazer o suco. Neste momento, o “limão” foi espremido numa jarra e todos os alunos disponibilizaram seus copos para receber o suco. Brindamos e bebemos, com muita satisfação e suspiros.

POSITIVIDADE na relação educacional e pessoal entre o professor e o educando, entre o professor e a turma; perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do aluno, acreditando no potencial do aluno para aprender e se desenvolver.

OBSERVAÇÃO cuidadosa do desenvolvimento do educando e do contexto, das situações do cotidiano, os repertórios e as representações.

NATURALIDADE nas ações educativas e musicais; simplicidade nas relações com o aluno, com o conteúdo curricular e com a vida, com as instituições, contexto e participantes, tentando compreender o que o aluno expressa ou quer saber e aprender.

TÉCNICA pedagógica adequada (e não mecânica), ao ensino e aprendizagem em cada situação específica; habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas estruturas de ensino e aprendizagem (de diferentes dimensões); habilidade de usar estratégias didáticas, modos de usar os diversos materiais (incluindo a voz) e instrumentos musicais para refinamento das ações e expressões dos alunos, visando a comunicação das idéias, conteúdos e significados de forma artística, musical e expressiva; técnica usada como elemento facilitador da expressão humana.

EXPRESSIVIDADE musical e criatividade artística; esperança e fé na capacidade de desenvolvimento da expressividade e aprendizagem do aluno.

SENSIBILIDADE às diversas manifestações musicais e artísticas das culturas do mundo, do contexto sociocultural e do educando; a sensibilidade se refere à capacidade docente para potencializar os talentos de cada aluno, de burilar artisticamente e encaminhar as aptidões humanas.

⁴ A letra da música é: “O limão entrou na roda / Ele passa de mão em mão, o limão / Ele vai ele vem, ele ainda não chegou / Ele vai ele vem, ele ainda não chegou!”.

Constata-se a presença de características da abordagem PONTES, como: 1) observação, no momento em que a professora observa, analisa rapidamente, respeita a atitude e respostas das crianças, e aproveita criativamente a colocação feita, levando-as em consideração; 2) naturalidade, pela comunicação simples e adequada entre a professora e as crianças; 3) sensibilidade, ao incluir e desenvolver artisticamente a sugestão dos alunos. Embora o plano de aula tenha sido importante, ao desenvolver a sugestão proposta, a professora demonstrou flexibilidade, capacidade de aproveitar o conhecimento e *insight* do aluno. Assim, o aluno sente-se parte da aula e o professor consegue se aproximar do universo da criança.

Alda Oliveira exemplifica através de uma citação de Ernst Widmer⁵ em 1972:

Nas suas aulas de iniciação musical, Alda Oliveira, deparando-se com uma classe indisciplinada, chamou de repente todos para o quadro negro, dizendo-lhes que o que acabaram de fazer era música. Houve protestos, risadas e cochichos, mas a professora, inabalável, desenhou no quadro negro a anarquia que cada qual vinha fazendo passando depois à execução que, então, naturalmente, ficou sem o sabor do desafio à autoridade, mas com a nova conotação de consciência musical por mais incipiente que a estrutura tenha sido. Claro é que só podia fazê-lo conhecendo rudimentos da atual grafia musical sendo ela compositora e engajada em educação (WIDMER, 1972, p. 141-142).

Analisando-se a partitura feita por Oliveira que usa símbolos de grafia de música contemporânea, percebe-se que contem elementos da situação didática que foi tecida na aula. Ao observar que havia perdido o controle da turma, a professora abandonou o plano anterior, e articulou uma das PONTES a partir dos elementos fornecidos pelos alunos. O ato de desenhar a partitura com símbolos de música contemporânea, a qualidade da ação e a sua intensidade são sinais do uso adequado da técnica musical e pedagógica, pois incorporou criativamente os gestos e atitudes que os próprios alunos faziam. Esse processo de empatia, de incorporação de sugestões e a capacidade de desenvolver e interpretar expressiva e musicalmente os elemen-

⁵Ernst Widmer. “Perspectivas didáticas da atual grafia musical na composição e na prática interpretativa. Grafia e prática sonora”, In *Anais do Symposium Internazionale sulla problematica della attuale grafia musicale*. Roma, Itália: Istituto Italo Latino Americano, 1972. Pp. 136-163. Ao final do seu artigo, Widmer publica no anexo 5, a partitura da estrutura sonora para a situação de classe (p. 163).

tos musicais presentes na estrutura sonora demonstraram sensibilidade docente e consciência da importância da expressividade na prática docente.

Flavia Candusso descreve uma cena de uma academia de capoeira angola, na qual Mestre Faísca⁶ interrompe uma “aula de ritmo”⁷ para conversar com os alunos sobre o filme projetado na academia alguns dias antes para celebrar o dia da consciência negra.

Após comentar o filme, Mestre Faísca aproveitou para tecer algumas reflexões sobre os valores promovidos pela mídia e por poderosas multinacionais como o McDonald e a Nike. Todos querem, segundo ele, se associar à imagem destas marcas. Em contraposição, a capoeira angola, uma manifestação cultural surgida a partir da resistência dos povos africanos escravizados, continua ainda hoje discriminada e sem apoio da mídia. Mesmo assim, conseguiu uma penetração e difusão muito grande pelo mundo, onde é mais respeitada que em seu próprio país. Com ênfase, afirmou, então, que, da mesma forma como as pessoas querem se associar a estas marcas, a capoeira representa o McDonald, a Nike, enquanto símbolo de algo bom, ao qual as pessoas também querem se associar.

Nesta conversa, Mestre Faísca destaca positivamente os valores da capoeira e incentiva os alunos a não abrir mão de algo ainda considerado com preconceito. Ele soube articular, a partir do filme, uma reflexão crítica na contramão do que a TV manda, motivando as crianças a terem horizontes positivos, a terem orgulho desta herança cultural. As crianças responderam com muito entusiasmo, tornando-se receptivas a enxergar o mundo com outras perspectivas.

Jean Joubert Freitas Mendes identifica PONTES em situações de aprendizagem ocorridas durante a manifestação cultural do Congado.

Para o mestre a positividade é orientadora no processo de formação. A naturalidade tem profunda relação com a observação por considerar o observado. O mestre João Farias⁸ orienta de acordo com a necessidade do aprendiz, sem interferir se ele está tentando algo além da própria capacidade. Organiza os processos em uma seqüência e as rearticula de

⁶ Mestre Faísca coordena a Academia João Pequeno de Pastinha – Centro Esportivo de Capoeira Angola, localizada no bairro Vale das Pedrinhas em Salvador.

⁷ A “aula de ritmo” é uma parte da aula de capoeira dedicada à aprendizagem dos instrumentos que compõem a bateria da capoeira angola, de seus toques, do repertório. Geralmente, antecede o treino de capoeira.

⁸ Líder congadeiro do Terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário do Mestre João Farias em Montes Claros, Minas Gerais.

acordo com a necessidade para formação do aprendiz. Um recém chegado ao terno pode investir na execução da *caixa*, considerado o instrumento mais importante e complexo do grupo. Ao chegar, o aprendiz não recebe imposições. Vai percebendo, por descoberta própria, que deve começar de alguma forma, geralmente por um instrumento que ele considere mais fácil. O mestre desenvolve pontes para o aluno perceber, através dos seus acertos e “erros”, seu próprio tempo e espaço de aprendizagem. Essa naturalidade produz sutilezas que são conectores cognitivos muitas vezes percebidos pelo aprendiz somente no devido tempo de maturação. A naturalidade na ação do mestre no ato da cobrança, da orientação ou escolha do melhor momento é um aspecto facilitador no processo de aprendizagem.

No ensino da técnica para a prática interpretativa da viola machete⁹ em São Francisco do Conde, no recôncavo Baiano, o mestre José de Lelinha¹⁰ simplifica sua metodologia em dois passos: “pegue e toque” (MENDES, 2005). A princípio assusta, mas depois o aprendiz percebe que está implícito o desejo de uma primeira experimentação e interação com o instrumento. Depois dessa experimentação o mestre introduz suas orientações. O mestre vê a técnica como elemento agregador, um elemento de expressão e não um empecilho para o aprendiz.

Zuraida Abud Bastião apresenta um exemplo no contexto da educação básica em escola pública, com uma turma de quinta série, onde a estagiária de música desenvolvia um projeto com ênfase em apreciação musical. Ela descreve a seguinte cena,

Alice coloca o Prelúdio da Ópera Carmen de Bizet para os alunos escutarem. A partir da audição ela sugere que os alunos exponham as suas impressões sobre a música. Ela escreve alguns termos no quadro que sintetizam as falas dos alunos (ex: marcha, ritmo, forte/fraco, parte mais orquestrada/menos orquestrada, pratos, cordas, etc.). Partindo desses termos Alice dá explicações sobre timbre, dinâmica e forma. Durante a segunda audição Alice pede que alguns alunos observem quantas partes tem a música e desenhem gráficos que representem essas partes. Ela analisa os gráficos junto com eles e por fim sugere que criem gestos para as diferentes partes, enquanto escutam a música mais uma vez.

⁹ A viola machete é uma viola de dez cordas e com dimensões menores que as violas convencionais. Esse instrumento é característico do Samba de Roda do Recôncavo Baiano.

¹⁰ O mestre Zé de Lelinha tem oitenta e quatro anos de idade e faz parte do Grupo de Samba Chula Filhos da Pitangueira. Ele é considerado pelos sambadores o mais competente executante da viola machete.

A forma positiva de valorização das impressões dos alunos sobre a música apreciada e a maneira com que Alice conduz as atividades, demonstra o seu interesse por um real aprendizado dos alunos. Alice observa cuidadosamente cada aluno e, a partir das falas deles, ela faz o “gancho” com o novo conhecimento. Com muita simplicidade e naturalidade ela conduz a aula, procurando entender o que os alunos querem expressar. A partir de um motivo gerador Alice aplica os seus conhecimentos técnico-pedagógicos desenvolvendo atividades em diversas dimensões – discussões, análises, representações gráficas e corporais, demonstrando sensibilidade ao contexto e ao universo dos alunos, possibilitando a compreensão da música através do estímulo às expressões verbal, visual e corporal.

Mara Menezes descreve o desenvolvimento de PONTES significativas no ensino de teoria musical, por um dos seus estagiários:

Valdomiro é aluno estagiário em uma turma de Teoria I. A diferença de idade entre os alunos o faz buscar diariamente alternativas metodológicas que proporcionem significativas situações de aprendizagem. Com este propósito construiu a *Réguia Musical*, uma espécie de régua adaptada para o cálculo de Tons e Semitons. Movendo o visor para a esquerda ou para a direita o aluno pode perceber o comportamento da nota quando alterada e a distância entre elas. A *Réguia Musical* foi recebida com olhos brilhantes e pequenos sorrisos de duas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. A compreensão foi quase que imediata e na aula seguinte já tiravam as dúvidas dos colegas mais velhos.

Analisando esta experiência sob a ótica da abordagem PONTES é possível perceber que através de cuidadosa observação o professor demonstrou uma atitude *positiva* ao persistir na busca por uma alternativa metodológica eficiente. Foi sensível às dificuldades apresentadas pelos alunos e agiu de forma criativa para que a aprendizagem pudesse acontecer. Utilizando-se da *técnica*, desenvolveu um material didático adequado às necessidades específicas dos alunos, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem e levando os alunos a se desenvolverem além das expectativas do planejamento.

Tendo como objeto de estudo a prática pedagógica de uma professora de flauta, Raul D’Avila escreveu em 2006 um artigo¹¹ intitulado *Odette Ernest Dias: sensibilidade(s) a serviço da formação de multiplicadores*. Ainda

¹¹ Publicado nos Anais do XVI Congresso da ANPPOM / Seção Pôster, Educação Musical - Brasília, 2006

sem conhecer a abordagem PONTES, este autor se aproximou da abordagem quando afirmou que no discurso pedagógico da professora permeavam três princípios: respeito, tato e envolvimento.

Hoje, à luz desta abordagem de Oliveira (2001), constata que a sua percepção além de encontrar acolhimento, pode ser mais abrangente. Para D'Avila, PONTES reúne um conjunto de princípios de natureza filosófica que pode contribuir no processo que cada professor articula sua prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito às questões humanas, lamentavelmente tão desconsideradas. Raul D'Avila apresenta trechos extraídos de discursos¹² da Prof.^a Ernest Dias, correlacionando-os com a referida abordagem:

POSITIVIDADE: “A unidade eles têm de forma de expressar diferente ... realmente essa questão da ausência de preconceito, curiosidade, a modernidade, o prazer de tocar” (DIAS, 2006, p.2).

OBSERVAÇÃO: “Então você tem que olhar a pessoa que tem na sua frente, isto é que eu chamo de a expressão do outro, você dialoga com a pessoa, você não vai impor. Então, com aluno você tem que dialogar” (DIAS, 2006, p.1).

NATURALIDADE: “as ‘ementas’ eram flexíveis – figuravam mais pro forma. Sempre abertas a repertório novo, contemporâneo – obras de jovens compositores do departamento, música ‘popular’, choro – música eletro-acústica” (DIAS, 2005, p.6).

TÉCNICA COMPETENTE: “Um outro ponto de orgulho meu é que meus alunos tocam todos de uma maneira diferente uns dos outros (até minhas filhas) e atuam em ambientes diferentes. Talvez seja isso a minha ‘escola’ ” (DIAS, 2003, p.18 e 19).

EXPRESSÃO: “Sempre provocar, incentivar a curiosidade dos alunos em relação ao universo musical, fazer deles músicos ‘atuantes’” (DIAS, 2005, p. 6).

SENSIBILIDADE: “O que acho essencial no meu ensino é descobrir a personalidade de cada um, ouvir e procurar desenvolvê-la” (DIAS, 2003, p.18).

Rejane Harder exemplifica pontes de articulação em master-class na execução musical. O caráter essencialmente oral do ensino de instrumento,

¹² Os discursos são: duas cartas enviadas pela Profa. Odette E. Dias a este pesquisador, datadas de 2003 e 2005; uma entrevista feita no Santuário do Caraça/MG, em 2006.

a permanência do modelo mestre-discípulo e o uso da linguagem corporal tornam esse ensino muito próximo aos processos de transmissão musical citados por Kermann (1987)¹³, e às características da abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2001). Harder apresenta uma situação de ensino-aprendizagem em Master Class com alunos de Mestrado e Doutorado em Execução Musical, identificando PONTES em ação¹⁴ (OLIVEIRA, 2001)¹⁵:

[Assentados, professor e alunos assistem a performance de ‘A’ (clarinetista) e ‘B’ (violoncelista) do *Duo N° 1* de Beethoven¹⁶].

- Professor: *Bem, vamos tocar agora lentamente, supervalorizando o fraseado.*

[Música]

- Professor: *E agora, por favor, bem mais rápido!*

[Música]

- Professor (interrompendo): *Não! O fraseado tem que ser o mesmo da execução lenta!*

[A primeira parte do Duo é executada até o final em andamento rápido].

- Professor: *É uma outra história... Concordam? Eu sugeria tocar esse “Commodo” em 2. Mas, só tem graça se vocês fizerem um trabalho minucioso, ‘lentinho’, mantendo um*

¹³ Kermann (1987, p. 275), denomina a linguagem corporal comum aos instrumentistas como “sinal-gesto-resmungo”.

¹⁴ *Pontes em ação*, de acordo com Alda Oliveira, podem ser identificadas durante a atuação do professor em sala de aula através das decisões e ações, em grande parte “informais” ou “improvisadas”, apresentadas por esse professor visando estabelecer conexões entre o estudante – com suas aptidões e conhecimentos (o que ele já sabe ou quer saber) e o conteúdo a ser ensinado (OLIVEIRA, 2006, p.14).

¹⁵ A análise do *Master Class* integra o estudo de caso da pesquisa de doutorado de Rejane Harder, sobre os saberes e práticas pedagógico-musicais de um professor de instrumento no planejamento e transmissão de noções teóricas e práticas de Interpretação Musical, que são analisadas, entre outras abordagens, sob a perspectiva da concepção PONTES (OLIVEIRA, 2001).

¹⁶ Duo n°1 da série de Três duos para Clarineta em Dó e Fagote. Para o *Master Class* foi utilizada a formação para Clarineta e Violoncelo.

padrão. [...] Tocar lento é muito mais difícil que tocar rápido. É necessária uma coerência musical. Experimentem esse exercício (toça na flauta lentamente): tocando oito vezes mais lento do que deveria ser, você sabe exatamente o que pensar, o que fazer e como calcular [...].

Neste exemplo, o professor demonstra positividade, capacidade de observação, técnica pedagógica, sensibilidade e expressividade, pois confia que o aluno vai aprender a tocar expressivamente se este valorizar os elementos expressivos ao tocar lentamente mantendo um padrão de dinâmica, naquele trecho musical. O professor avalia com sensibilidade a sonoridade alcançada pelo duo e dimensiona a qualidade sonora dos instrumentistas, visando atingir um nível de equilíbrio de intensidade e de modulações de fraseado dentro do padrão escolhido e do estilo da obra. O professor usa a execução do mesmo trecho com manutenção do padrão dinâmico em gradações de andamento como uma ponte, visando estruturar a prática do aluno nos domínios cognitivo e psicomotor.

Considerações finais

Ao analisarmos os exemplos dos contextos citados, pode-se constatar que tanto os professores experientes como os mestres da cultura popular elaboram planejamentos e estruturas para o ensino, mas ao longo do processo também estabelecem articulações ou PONTES, promovendo assim o crescimento do aluno.

Vários fatores podem influenciar na construção de PONTES significativas, especialmente no início da formação de professores de música, entre eles:

- a) o nível de auto-estima e relacionamento humano com o grupo
- b) o repertório acumulado de conhecimento pedagógico-musical
- c) o nível de consciência teórica e curricular para a construção de pontes
- d) o nível de percepção da relevância do momento pedagógico
- e) o nível de desenvolvimento de esquemas cognitivos, afetivos e psicomotores
- f) o nível de flexibilidade de aceitação para o trabalho com a diversidade

Alguns docentes apresentam dificuldades para estabelecer essas pontes e aplicar os conceitos e as rotinas que se apresentem mais adequadas para o momento do encontro; outros encontram dificuldades em desenvolver as sugestões dos alunos, direcionando-as para a aprendizagem significativa dos conteúdos de música, da expressividade musical e de desenvolvimento humano. A formação familiar e profissional, o nível de compreensão

das teorias de educação e de absorção destas para a sua articulação com a práxis educacional parecem ser variáveis relevantes no processo.

Finalizando, a orientação docente pode beneficiar-se através da abordagem PONTES, pois além de valorizar o ser humano a referida abordagem está em sintonia com as principais correntes educacionais contemporâneas, conforme p.2, §2. Assim, possíveis soluções para problemas referentes à diversidade cultural, violência, agressividade, inclusão de pessoas com necessidades especiais, equipes interdisciplinares de produção musical e artística (bandas, shows, espetáculos populares, etc.), desenvolvimento criativo de recursos humanos para desempenho plurifacetado em empresas competitivas, desenvolvimento de trabalhos em comunidades com problemas socioeconômicos e de turmas com perfis altamente heterogêneas, poderão, quem sabe, ser encontradas a partir de um olhar mais atento às PONTES.

Referências bibliográficas

- CRAIN, William. *Theories of development: concepts and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1992.
- D'AVILA, Raul Costa. Odette Ernest Dias: sensibilidade(s) a serviço da formação de multiplicadores. *Anais do XVI Congresso da ANPPOM*, Brasília, 2006. pp. 901-908.
- DIAS, Odette E. Carta a Raul Costa d'Avila. Manuscrito. Rio de Janeiro, 11 de junho de 2003.
- _____. Carta a Raul Costa d'Avila. Manuscrito. Rio de Janeiro, 30 de abril de 2005.
- _____. Entrevista feita por Raul Costa d'Avila. Gravação digital. Santuário do Caraça, Minas Gerais, 22 de janeiro de 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1980.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1996.
- HARDER, Rejane. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras. In: MÚSICA HODIE. *Revista do Programa de Pós-Graduação*. Escola de Música, UFG. Vol. 3, Nº ½. Goiânia: 2003, pp. 35-43.
- KERMANN, Joseph. *Musicologia*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MENDES, Jean Joubert Freitas. *Música e religiosidade na caracterização identitária do Terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário do Mestre João Farias de Montes Claros - MG*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

_____. *Relatório final de atividade com oficina de aprendizagem de viola machete*. Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional – IPHAN, 2005.

OLIVEIRA, Alda de Jesus; CANDUSSO, Flavia; MENDES, Jean Joubert Freitas. MEMUBA: Processos de formação musical no contexto oral. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL-ABEM. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. pp. 450-458.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, 2006, pp. 25-34.

_____. Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. Conferência proferida no V Encontro Latinoamericano de Educação Musical, em Santiago do Chile, em 25/09/2005. João Pessoa, Paraíba: *Revista Claves*, n. 2, nov. 2006, pp. 14-45.

_____. La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe. In: Fajardo, Verónica & Wagner, Tereza (Orgs). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2001, pp. 27-30.

_____. Music teaching as culture: introducing the *pontes* approach. *International Journal of Music Education (Practice)*, vol. 23, no. 3, dez. 2005, pp. 205-216.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. *A construção do Musical como Prática Artística Interdisciplinar na Educação Musical*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música/ Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

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

TAEBEL e COKER. In: David Hargreaves & Adrian North. *The social psychology of music*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1997, p. 296.

WIDMER, Ernst. “Perspectivas didáticas da atual grafia musical na composição e na prática interpretativa. Grafia e prática sonora”, In Anais do *Symposium Internazionale sulla problematica della attuale grafia musicale*. Roma, Itália: Istituto Italo Latino Americano, 1972. pp. 136-163