

Percepção Musical para os teóricos: diálogos e monólogos

Jáderson Aguiar Teixeira

Existe acervo considerável de material produzido com a pretensão de capacitar o ouvido musical via solfejo rítmico, como a *Ritmica* de Gramani (1998), e como os *Solfejos Melódicos e Progressivos* de Priolli (1987). Confeccionados com o intuito de ofertar suporte didático ao professor de Percepção e ao estudante. Entretanto, a literatura que trata da percepção musical, enquanto tema, não é farta (GROSSI, 2001). Procurei considerar tanto os autores que tratam diretamente desta temática, quanto os que lidam com ela de modo adjacente, ao passo que se preocupam com a educação musical.

Paz (1993) e Fonterrada (2005) tratam de alguns autores próximos da nossa temática: Scliar, Kodály, Dalcroze, Orff, Willems, Suzuki, Schafer e Koellreutter. Ao passo que Bernardes (2001), Grossi (2001) e Barbosa (2009) têm experiência diretamente no campo da percepção musical, além de concepções formadas a respeito da disciplina objeto de meu estudo.

Paz (1993, p. 59) considera cerebral o método das aulas de percepção musical de Scliar, “árido, seco” e dirigido a um público já musicalizado, “destinado a quem quisesse mesmo fazer música e, principalmente, se quisesse ser compositor”. O método de Scliar privilegia o desenvolvimento individual da identificação objetiva de progressões sonoras elementares e de ritmos gradualmente mais difíceis de executar e codificar.

O método Kodály (*apud* FONTERRADA, 2005) baseia-se no canto coletivo e no solfejo. Aproximando-se do que Swanwick (2003), décadas depois, chamaria de discurso dos alunos, Kodály implantou um sistema de abordagem focada na música folclórica e nacionalista e fez uso da *manosolfá* para anteceder a leitura. Paz (1993) trata do método coral de Kodály, cuja finalidade é ensinar a ler e escrever. Para Kodály, não é importante que o Lá tenha 440 ciclos; importa que ele é o VI grau da escala maior. O posicionamento de Kodály rompe com a forma literal de solfejar, priorizando a compreensão das relações escalares em detrimento de uma afinação fixa. Rousseau (1979, p. 153-154, grifo nosso) foi aparentemente o primeiro a abordar essa problemática ao criticar a pedagogia francesa do seu tempo.

C e A designam sons fixos *invariáveis*, sempre expressos pelas mesmas teclas. Ut e Lá são outra coisa. Ut é *constantemente* a tônica do modo maior. Lá é *constantemente* a tônica do modo menor ou a sexta nota do modo maior. Assim as letras marcam os termos *imutáveis* das relações de nosso sistema musical [fixam cada intervalo entre os graus da escala] e as sílabas marcam os termos homólogos das relações semelhantes em diversos tons [sendo mais adequada à compreensão dos modos numa perspectiva gradual] [...] Sigamos com nosso aluno uma prática mais simples e mais clara [que a francesa]; que só haja para ele dois modos cujas relações sejam *sempre as mesmas* e sempre indicadas pelas *mesmas sílabas*. Tocando ou cantando, que ele saiba estabelecer seu modo segundo cada um dos doze sons que podem servir de base e que modulando em D ,em C, em G, a [nota] final seja sempre Lá ou Ut segundo o modo.

A abordagem de Rousseau explica a prática da qual Kodály fez uso e que se conhece atualmente como solfejo com “Dó móvel”.

O método rítmico-corporal de Dalcroze entende o movimento corporal como a forma mais eficiente de internalizar conhecimentos musicais¹. Gordon (2000) chamará a iniciativa de Dalcroze de estímulo a audição, através do que, segundo Gordon, se pode externar idéias musicais. Dalcroze² alerta para a distorção que pode haver entre a percepção e a execução devido à necessidade de desenvolvimento de destreza técnica. No canto, a desafinação pode ser reflexo da incapacidade dos músculos das cordas vocais de responder adequadamente. Os exercícios corporais visam estimular a concentração, a memória e o ouvido interior.

O uso e consciência corporal como forma de perceber é defendida por Merleau-Ponty (1999, p. 278) na *Fenomenologia da Percepção*: “será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. [...] o corpo é um eu natural e como que sujeito da percepção”.

A *Fenomenologia da Percepção* (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 255-6, grifo nosso), apresenta a música como meio de desenvolvimento da dimensão afetiva, de potencial expressivo autônomo, que prescinde de outras linguagens. O desenvolvimento afetivo, apesar de não ser exclusivo da música e ser possível através do próprio verbo (como na literatura ou na poesia) é facilitado pela sublimação do *uso objetivo* da linguagem verbal em direção à gênese emocional.

Se nos parece que a linguagem [verbal] é mais *transparente* do que a música, é porque na maior parte do tempo permanecemos na linguagem constituída, damos-nos significações disponíveis e, em nossas definições, limitamo-nos, como o dicionário, a indicar *equivalências* entre elas. O sentido de uma frase [verbal] parece-nos inteligível do começo ao fim [...] Na música, nenhum vocábulo [objetivo] é pressuposto, o sentido parece ligado à presença empírica dos sons, e é por isso que a música nos parece muda. Mas na realidade, como o dissemos, *a clareza da linguagem* [em geral] *se estabelece sobre um fundo obscuro* e, se levarmos a investigação suficientemente longe, veremos que a própria linguagem [verbal] só diz a si mesma ou que *seu sentido não é separável dela*. [...] Seria preciso então procurar os primeiros esboços da linguagem na *gesticulação emocional* pela qual o homem sobrepõe, ao mundo dado, o mundo segundo o homem [o mundo do modo como ele sente intimamente].

Quero relacionar esta última questão às reflexões de Nogueira (2003) acerca da percepção musical. O autor afirma que a percepção de cada indivíduo está inteiramente ligada a fatores culturais e sociais e que o sujeito, por ser social, constrói sua identidade a partir do meio em que vive. De um ponto de vista pós-estruturalista, são esses sentidos e determinações sociais que irão definir as percepções dos indivíduos. Neste contexto é

¹ *apud* PAZ, op. cit.

² *apud* FONTEERRADA, op. cit.

possível discernir sobre quê cultura o indivíduo é capaz de refletir, ou seja, se afastar para se debruçar nela: sobre aquela com a qual tiver alguma *familiaridade*.

Paz (1993, p. 83, grifo nosso) considera também o “não-método” de Orff, que defende, “em lugar do ensino de música, o estímulo à vivência musical através de jogos que partam da *experiência musical anterior* dos estudantes.” Swanwick (2003) entenderá a iniciativa de Orff como um princípio básico da educação: considerar o discurso musical dos alunos. Ao passo que Scliar³ considera a musicalização como passo preliminar às aulas de percepção, Orff não julga necessário sequer o estudo da escrita musical. Ele sugere “sim a vivência musical, a ponto de se prescindir de qualquer documento grafado.”

Quanto à problemática do acesso à educação, tanto a leitura fluente pode não impedir que outras formas de dominação pedagógica ocorram de forma mais dissimulada, a depender de como se constrói o conhecimento, quanto a escrita pode ser usada como forma de detenção de poder, como um divisor de classes: os que sabem e os que não saber ler. Falando sobre um procedimento de ensaio de um coral, circunscrito à realidade cearense que pouco viabiliza as pessoas o estudo gratuito de música, Matos, E. (2002, p. 76) descreve: “O repertório é preparado através do método onde o cantor repete o que o regente lê na partitura. Não ensinar música aos cantores é, pelo menos, preservar o poder que o domínio da partitura proporciona.”

Orff⁴, assim como Dalcroze, explora a relação entre música e movimento. O acréscimo talvez se estabeleça pela inclusão da improvisação; atividades de eco e *ostinatti* são usados como referência para o improviso. Assim como Kodály, Orff parte da pentatônica para trabalhar alturas definidas. No entanto, Kodály o faz por assim aproximar-se do repertório arquetípico do seu povo. Enquanto Orff parece estar mais movido especificamente por critérios de exclusão de notas que facilitam a improvisação.

Swanwick (2003) parece conciliar o pensamento de Gordon (2000) ao de Kodály (*apud* PAZ, 1993) pelo menos no que diz respeito ao ponto de partida da educação musical: que se tenha vivenciado música a ponto de ter uma concepção empírica desenvolvida a partir da qual se possa iniciar um trabalho de leitura e de reconhecimento de teoria musical.

O sistema de Willems⁵ visa o trabalho do órgão auditivo. Sugere este trabalho em *três instâncias*. Na *primeira*, usa de diversos instrumentos, apitos, diapasões e ruídos da natureza, para explorar a *sensorialidade musical*. Num *segundo* momento, Willems entende que quando se ouve possuído por um desejo, se tem a *intenção de escutar*, fato que levaria a uma apreciação qualitativa determinante. Propõe que, ao se estudar os intervalos, o estudante seja aconselhado a *atribuir um conceito afetivo* para cada distância entre os sons. Para o autor, a afetividade é o aspecto central. No *terceiro* estágio, seria necessário atentar para a criação imaginativa de modo a *verificar* aspectos estruturais como *contrastos e simultaneidades*; a inteligência auditiva passa a ser o foco a partir de então. Swanwick (2003) parece ter sido determinantemente influenciado pelos escritos de Willems. Seus princípios de educação musical, com que me ocuparei adiante, sugerem camadas de amadurecimento que parecem ter levado em conta o trabalho de Willems. Ao abordar o nível *material* de amadurecimento, Swanwick se aproxima dos trabalhos da sensorialidade musical de Willems, via experimentação

³ *apud* PAZ, *ibid*.

⁴ *apud* FONTEERRADA, *op. cit*.

⁵ *apud* FONTEERRADA, *op. cit*.

sonora. Ao atentar para a *expressão* mostra necessidade de lidar com o discurso musical de modo afetivo, como na segunda instância de Willems. E quando indica a possibilidade de compreensão da *forma*, Swanwick mostra interesse justamente no terceiro estágio de desenvolvimento auditivo proposto por Willems, que trata de aspectos da estrutura como informação, redundância, material temático e desenvolvimento.

O método Suzuki (*apud* FONTEERRADA, 2005) foi pensado para educar crianças. Em consonância com Nogueira (2003), considera o *meio* como determinante para a formação. Suzuki sugere um ambiente em que a criança tenha acesso a música e instrumentos musicais. Os trabalhos direcionados aos estudantes são guiados por dois princípios básicos: a *repetição* e a *imitação*. Tais procedimentos se aproximam das atividades em eco de Orff, porém distam do “não método” Orff no que diz respeito ao estímulo à criatividade via improvisação. Contudo, o método Suzuki tem a seu favor os resultados convidativos, incluindo o depoimento de intérpretes iminentes, que aprovaram os resultados do trabalho, como o violoncelista Pablo Casals.

Nos estudos de *Pensamento e Linguagem*, observo que Vigotsky (1993, p. 129, grifo nosso) considera um dos princípios de que Suzuki faz uso e fornece um parâmetro externo em auxílio à apreciação do método Suzuki:

O mais inteligente dos animais é incapaz de se desenvolver intelectualmente através da *imitação* [...] a imitação e o aprendizado trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a novos níveis de desenvolvimento.

Julgo a posição de Vigotsky (1984, p. 117) favorável ao método Suzuki quando aquele autor aborda o conceito de desenvolvimento proximal, no qual o sujeito é estimulado a avançar do seu desenvolvimento cognitivo real em direção a novas potencialidades.

Uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar a uma reavaliação do papel da imitação no aprendizado [...] psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento.

Ao passo que o método de Scliar⁶ requer estudantes musicalizados, o método do improviso de Koellreutter permite articular o treinamento auditivo com o processo de musicalização. Koellreutter esteve preocupado em apresentar aos estudantes, além da tradição musical, a nova “paisagem sonora” que se configurou no decorrer da primeira metade do século XX no ocidente (*apud* PAZ, 1993).

Assuntos tradicionais de estudo, tais como harmonia e contraponto, disciplinas aplicáveis apenas à música ocidental entre o período da Renascença e a última fase do período romântico deveriam ser absorvidos nessa conexão [com a música por-vir], pela teoria do texto

⁶ *apud* PAZ, *ibid*, loc. cit.

musical e deveriam, então, perder seu significado como especializações distintas ou independentes (KOELLREUTTER, &25, 1977).

Para Brito (2001, p. 47, grifo nosso), Koellreutter trabalha com dois conceitos próximos, consciência e percepção, e nega um ensino que não consista na ampliação da percepção: “O professor não ensina nada, ele sempre conscientiza [...] A conscientização implica desenvolver *simultaneamente a vivência e o processo intelectual*, e a comparação é o melhor meio para promover o processo.”

Schafer (1991), diz que ampliar as possibilidades perceptivo-musicais dos indivíduos passa pela necessidade de apresentá-lo à diversidade musical, construída no decorrer da história da humanidade, e leva a necessidade de interdisciplinaridade com o estudo de sistemas musicais historicamente constituídos. Para tanto, Shafer acredita que é preciso voltar aos exercícios simples, básicos, de audição (como os primeiros exercícios de Willems⁷ para explorar a sensorialidade musical) para que a capacidade auditiva, tão prejudicada pelo aumento indiscriminado de ruído e pelas condições da vida moderna, recupere sua plena capacidade (*apud* FONTEERRADA, 2005).

Dirigir os ouvidos dos ouvintes para a nova paisagem sonora contemporânea e familiarizá-los com um vocabulário de sons que se pode esperar ouvir, tanto dentro como fora das salas de concerto. Pode ser que os ouvintes não gostem de todos os sons dessa nova música, e isso também será bom [...] Somente quando tivermos verdadeiramente aprendido a ouvi-la é que podemos começar a fazer julgamentos de valor. Quais os sons que gostamos? Quais gostaríamos de guardar? (SCHAFER, 1991, p. 123, 289).

Acredito que a teoria dos níveis de compreensão musical considera que Swanwick (2003) propõe pode ajudar a avaliar o amadurecimento perceptivo-musical. O primeiro nível é o *material*. O estudante desenvolve distinção timbrística, dinâmica, lida com as massas sonoras e manuseia seu instrumento. O segundo nível é o de *expressão*, no qual o estudante constrói concepções a respeito do caráter, do gesto melódico ou fraseológico, do movimento. O terceiro envolve a questão da *forma*. O estudante aprecia aspectos estruturais como informação e redundância, fechamento de seções e abertura para desenvolvimentos contrastantes. No quarto nível, é capaz de assumir compromisso estético com determinado estilo ou compositor e desenvolve autonomia crítica. Lida com o *valor* em música.

A teoria da percepção de Merleau-Ponty (1999) mostra que a linguagem não está presente estritamente no texto ou só no locutor, mas sobrepõe na interlocução *expressiva*. O autor aponta para uma forma diferente de superação de abordagens linguísticas reducionistas ao sugerir o corpo falante intersubjetivo como um canal fundamental de construção da percepção (*apud* FURLAN & BOCCHI, 2003). Presumo que o autor recusa a pretensão de nos resultados da *recepção* objetiva ou percepção *passiva*, presente no empirismo, e que relaciono à base do treinamento auditivo por *ditados* e rejeita a hipótese de que se pode desenvolver percepção com base

⁷ loc. cit

intelectualista, pela indicação subjetiva, restritamente pessoal de significação, uma vez que “o signo natural não se reduz ao signo artificial, porque não há signo natural no homem” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 256). Essa hipótese do desenvolvimento de um signo natural que faça sentido claro para o indivíduo apesar de não se relacionar com o signo artificial (que tomo como sendo a linguagem culturalmente constituída) observo presente na proposta de Campolina & Bernardes (2001) ao trabalharem com “áudio-partituras”, através das quais o estudante inicialmente é convidado a criar símbolos com total liberdade para representar graficamente o que escuta. Os autores alinham-se neste sentido, a meu ver, com as concepções de educação estética “dos neoconservadores, como o primeiro Wittgenstein [...] e encerram a experiência estética no âmbito da experiência subjetiva e privada, roubando-lhe todo seu conteúdo utópico [inventado e adotado pela “ação política”] (MIRANDA, 2004, p. 94).

O pensamento de Merleau-Ponty (1999, p. 249, 267) e os princípios de educação musical de Swanwick (2003) aproximam-se ao vincularem a percepção e o aprendizado musical (respectivamente) à expressão. “Portanto, o pensamento e a expressão constituem-se simultaneamente [...] assim como nosso corpo se presta a um gesto novo na aquisição do hábito [...] O ato de expressão constitui um mundo linguístico e um mundo cultural”. O estudo dos referidos autores me leva a indicar o caminho para uma educação perceptivo-musical baseada na atitude consciente de expressão, e na aquisição de linguagem baseada no fazer. Para Granja (2006, p. 124-5, grifo nosso) “a riqueza do conhecimento musical está justamente na articulação entre a percepção *intuitiva* e a escuta *consciente*, entre a liberdade da criação e a disciplina da técnica, entre a razão e a emoção, *entre* o corporal e o intelectual”.

Silvino⁸, entendendo que a gênese da percepção é a relação pessoalmente ativa com o som e criticando o suposto *letramento* que a mera leitura de partitura é capaz de proporcionar, diz que “som é som, e som entra pelo ouvido”. Ao refletir sobre as intenções da audição, Schaeffer (1988, p. 83, 84, tradução nossa, grifo nosso) pontua quatro funções da atenção auditiva: “escutar, ouvir, entender, e compreender [...] Desta maneira, as quatro atividades parecem ter quatro correspondências: a causa, a coisa, a qualificação e o sentido.” Para o autor, a escuta *ativa* e *voluntária* permite escutar o que se busca. Intuo, neste caso, que caberia ao professor ajudar a detectar e analisar a função do “objeto musical” eleito.

Em um fragmento orquestral, posso querer reconhecer algum instrumento, ou reconhecer o tema e solfejar suas notas, ou apreciar o vibrato do violino solista. Em cada escuta, minhas percepções diferem, em primeiro lugar, de acordo com a eleição do objetivo da escuta.

O sentido em que Schaeffer⁹ se refere ao conceito de “objeto sonoro” é amplo e inclui “três objetos *mais ou menos* musicais”: a qualidade do instrumento ou o próprio instrumentista; os efeitos da sonoridade, do andamento, do material temático e da textura; ou simplesmente o próprio som “independente do emissor ou de qualquer valor de referência”.

⁸ Fala da prof. Izaíra Silvino, enquanto membro emérito de banca examinadora da defesa da dissertação de mestrado de Robson Maia, realizada em 26 de Março de 2010.

⁹ op. cit, loc. cit.

Grossi (2001, p. 51) retoma Swanwick (1988) e critica os “testes” de percepção aplicados atualmente, por partirem da premissa de que “a base para a compreensão musical encontra-se na competência dos estudantes em examinar a música (ouvir e pensar sobre) de forma compartimentalizada”. Propõe critérios mais qualitativos e holísticos de avaliação, além de questões abertas que permitam respostas mais intuitivas e criativas.

Bernardes (2001, p.73) corrobora com a prioridade que Swanwick dá à compreensão musical no ensino, criticando a pedagogia tradicional da percepção musical que “privilegia ações que se baseiam em atividades repetitivas e que tem no reconhecimento e na reprodução o seu fundamento e principal veículo metodológico.” Segundo observo, Bernardes não demonstra concordar com o método imitativo de Suzuki¹⁰.

Barbosa (2009, p. 90, **grifo da autora**) concebe a disciplina de Percepção Musical como um *locus* de apreciação histórica crítica, o que aliena da sua pedagogia os autores que julgam necessário uma interação imediata com a prática. A autora defende que a percepção musical só será desenvolvida numa perspectiva globalizante, como propõe Bernardes¹¹, caso seja trabalhada em função da obra musical completa.

Partir sempre do todo da obra musical, embora não se prescindia dos momentos de análise em que se busca compreender as *unidades significativas* – como vimos, não notas, intervalos, acordes, mas células, motivos, frases, relações estruturais ou aspectos arquitetônicos das obras – para, finalmente, voltar ao todo agora compreendido, significado, percebido de forma diferente.

Barbosa (2009, p. 26) resume assim os problemas, indicados pelos autores que estuda, derivados da abordagem tradicional da disciplina de Percepção Musical:

não entendimento da música como linguagem;
fragmentação do discurso musical, da percepção e da experiência musical;
ênfase nos elementos constitutivos da linguagem musical, de modo atomizado;
uso de exemplos estereotipados ao invés dos da literatura musical;
supervalorização do material escrito;
identificação e reprodução dos elementos (ou parâmetros) musicais como fundamento básico das atividades;
entendimento da percepção musical como algo que se dá somente através dos órgãos receptores auditivos;
ênfase no desenvolvimento do pensamento analítico.

Ao dialogar com o filósofo da linguagem Bakhtin, Barbosa (2009, p. 65) deduz diferenças entre *sinal* e *signo* em música que aproximam o trabalho progressivo de discriminação de intervalos e ritmos de Scliar¹² da “pura sinalidade, [...] identificação

¹⁰ loc.cit.

¹¹ op. cit.

¹² *apud* PAZ, loc. cit.

de sons (ou outros elementos formadores da linguagem musical) que, nesse caso, tornam-se meros sinais.” A compreensão da música como “sistema de signos”¹³ “depende da compreensão da forma da língua inserida em um contexto específico.”

Barbosa (2009, p. 19) acredita que Bernardes (2001) desvia-se do problema central das aulas de percepção musical ao focalizar no aprendizado da escrita tradicional. “O fato de que [...] o enfoque venha sendo o material escrito [...] não invalida que o código musical tradicional seja um objeto de estudo relevante, mormente no ensino especializado e graduações em Música.” Ao analisar os escritos de Grossi (2001), a autora¹⁴ nega que o problema da experiência musical dos estudantes seja crucial. “*Em nossa opinião esse problema é secundário [...] Pensamos que a falha primordial é [...] fragmentar o discurso musical.*”

Moreira¹⁵ perguntaria a Barbosa, no que diz respeito à secundarização do discurso dos alunos (SWANWICK, 2003), há espaço para que “se superem suas possíveis características opressivas.” No que tange ao modelo de avaliação em que Grossi (2001) propõe questões mais abertas que permitam respostas mais criativas e intuitivas, e que Barbosa (2009, p. 22) aponta “parecer um tanto subjetiva”, Merleau-Ponty (1999, p. 279, grifo nosso) argumentaria: “O pensamento objetivo *ignora* o sujeito da percepção. Isso ocorre porque ele se dá o mundo inteiramente pronto, como meio de todo acontecimento possível, e trata a percepção como um desses acontecimentos”. Barbosa (2009) também demonstra não considerar a questão do *meio* como determinante no processo formativo¹⁶. Pensa em conformidade com a necessidade de apresentar ao estudante a diversidade musical construída no decorrer da história da humanidade, como sugere Shafer (1991), mas se detém sobremaneira na apreciação histórica da música européia, defendendo ser secundária a apreciação da experiência anterior dos estudantes, ponto caro para Orff¹⁷ e Swanwick (2003).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Percepção musical como compreensão da obra musical**: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. São Paulo: s.n., 2009. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- BERNARDES, Virgínia. A Percepção Musical sob a Ótica da Linguagem. **Revista da ABEM**, n. 06, p. 76-84, Setembro, 2001.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. **Ouvir para escrever ou compreender para criar?** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**. São Paulo: UNESP, 2005.

¹³ KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001.

¹⁴ BARBOSA, op. cit., p.22, **grifo nosso**.

¹⁵ loc. cit.

¹⁶ SUZUKY *apud* FONTEERRADA, op. cit.

¹⁷ *apud* PAZ, op. cit., loc. cit.

- FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane Cristina. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal-RN, v. 8, n. 3, p.445-450, 2003.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **O ensino da música num mundo modificado** (1977). Disponível em: <www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>. Acesso em: 15 ago. 2008.
- GORDON, Edwin E. **Teoria da Aprendizagem Musical**. Trad. Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Gulbenkian, 2000.
- GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, n. 6, p. 49-58, Setembro, 2001.
- MATOS, Elvis de Azevedo. **O Artista, o Educador, a Arte e a Educação: Um mergulho nas águas da pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios às artimanhas**. Fortaleza: s.n., 2002. Dissertação (Mestrado – Faculdade de Educação) Universidade Federal do Ceará.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MIRANDA, Danilo Santos de (Org.). **Ética e Cultura**. São Paulo: Perspectiva; SESC São Paulo, 2004.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.
- NOGUEIRA, M. Dos sons à imagem da música. **Revista Brasileira**, v. 4, p. 2-9, 2003.
- PAZ, Ermelinda. **Um Estudo sobre as Correntes Pedagógico-Musicais Brasileiras**. Cadernos Didáticos UFRJ. Vol. 11. Rio de Janeiro, 1993.
- PRIOLLI, Maria Luiza M. **Solfejos Melódicos e Progressivos**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 1977 (vol. 1), 1987 (vol. 2).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1979.
- SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. Trad. Marisa Fonterrada et al. Campinas: Unesp, 1991.
- SCHAEFFER, Pierre. **Tratado de los objetos musicales**. Madrid: Alianza Música, 1988.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.