

Revista Iniciação & Formação Docente

Formação Docente: Múltiplos olhares

v. 1 n. 2

Novembro/2014 – Julho/2015

ESCUA ATIVA: UMA PROPOSTA MAIS MUSICAL AO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA REGULAR

ACTIVE LISTENING: A PROPOSAL MORE MUSICAL FOR THE TEACH OF MUSIC IN THE REGULAR SCHOOL

Ailen Rose Balog de Lima

Haller Elinar Stach Shunemann

Leonam Candido de Batista

Paulo Jeovani dos Santos Junior

RESUMO

Patrocinado pelo Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e apresentado no IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do Pibid, o presente trabalho tem como objetivo dialogar sobre maneiras de ensinar música com uma proposta mais musical. Apesar da redundância aparente, percebemos, a partir da leitura e reflexão de diversos músicos-educadores, que a educação musical geralmente parte dos estudos dos elementos musicais isolados de um contexto significativo. Também percebemos a dificuldade que os alunos têm em ouvir música corretamente, requisito básico para se aprender música dentro do contexto musical. Por esses motivos, buscamos trabalhar uma maneira de desenvolver nos alunos o que chamamos de escuta ativa para o aprendizado da linguagem musical.

Palavras-chave: Escuta ativa; Educação musical; Linguagem musical.

Abstract

Sponsored by Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) and presented at the IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do Pibid, this paper aims to talk about ways to teach music with a more musical approach. Despite the apparent redundancy, we realize, from reading and reflection of various musicians educators, that the music education generally begins in the studies of musical elements isolated from a meaningful context. We also realize the difficulty that students have in listening to music properly, basic requirement to learn music within the musical context. For these reasons, we seek to work out a way to develop students what we call active listening for learning the musical language.

Revista Iniciação & Formação Docente

Formação Docente: Múltiplos olhares

v. 1 n. 2

Novembro/2014 – Julho/2015

Keywords: Active listening; Music education; Musical language.

1. Introdução

O trabalho com musicalização, já presente em várias escolas do mundo, e em algumas redes de ensino no Brasil, é um trabalho diferenciado de ensino de música, diferente de outras formas comuns, como a formação de corais e grupos instrumentais ou ensino de instrumento, que normalmente se limitam e enfocam a performance. É voltado para a sala de aula, sendo mais adequado ao ambiente escolar e para se ensinar a música como uma forma de linguagem. Mas mesmo nesse modelo de educação musical há algumas dificuldades e problemáticas envolvidas quando o assunto é metodologia. É perceptível, quanto ao ensino dos conceitos musicais (elementos como timbre, altura, ritmo e leitura musical), a utilização de meios não musicais e fora de contexto prático ou desprovidas de sentido músico-discursivo. Nosso trabalho, patrocinado pelo Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tem por objetivo mostrar maneiras de se evitar esses caminhos e propor, através da metodologia utilizada em aulas de musicalização infantil com alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do interior de São Paulo, no primeiro semestre de 2013, uma maneira de desenvolver nos alunos o que nesse artigo chamamos de Escuta Ativa para um aprendizado mais eficiente dos conteúdos de musicalização.

2. Música: dom ou aprendizado?

Uma grande problemática no ensino de música é a própria visão do que é música e como se aprende música. Há um consenso geral de que música é dom, algo inato ao ser humano e que somente alguns privilegiados são “abençoados” com esse talento. Isso é muito comum de modo geral, mas também é na visão de muitos músicos-educadores, que mesmo entendendo a música

Revista Iniciação & Formação Docente

Formação Docente: Múltiplos olhares

v. 1 n. 2

Novembro/2014 – Julho/2015

como algo possível de ser aprendido, não descartam o inatismo musical, como Gainza (1964), importante educadora e fundadora do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (Fladem):

Uma determinada porcentagem de crianças costuma demonstrar desde cedo condições especiais para a compreensão, execução ou criação musicais. Tais condições afloram em maior ou menor grau nos diversos tipos individuais, por obra de um claro impulso interno ou por ação de estímulos externos que atuam como desencadeadores.

Sloboda (2008), pesquisador em psicologia da música complementa dizendo que:

A habilidade musical é adquirida através da interação com um meio musical. Consiste na execução de alguma ação cultural específica em relação aos sons musicais. Entretanto, a habilidade musical é construída sobre uma base de competências e tendências inatas. Todo desenvolvimento humano envolve alguma forma de construção a partir daquilo que já é presente.

Antagonicamente a essa visão da aprendizagem musical encontra-se os educadores que entendem a música como uma forma de linguagem, e como tal, possível de ser aprendida a qualquer indivíduo, independentemente de suas características genéticas, desde que esteja inserido em um ensino de música que propicie a assimilação dessa linguagem, de forma que ele possa se expressar através dela, como podemos observar:

A compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora possa ser aprendido na escola (PENNA, 1990, p.29).

Essa perspectiva difere-se da anterior, pois não entende a música como uma forma de comunicação e expressão que aflora do indivíduo, a depender de suas características internas e inatas, mas sim, por uma perspectiva histórico-cultural, na qual para expressar-se através da música o indivíduo deve primeiramente apropriar-se dela através de um profundo e sistemático contato com obras musicais (BARBOSA, 2013).

Mas independente de qual perspectiva é a mais correta, suas implicações do ponto de vista pedagógico são muito diferentes e fazem a diferença na hora do professor entrar em sala de

Revista Iniciação & Formação Docente

Formação Docente: Múltiplos olhares

v. 1 n. 2

Novembro/2014 – Julho/2015

aula. Se o professor de música acreditar que a questão da musicalidade é inata, que independentemente da forma como se ensina música, alguns vão se destacar e aprender, e outros simplesmente não vão aprender ou terão inevitavelmente um rendimento inferior porque não possuem o “dom da música”, ou em outra perspectiva, algum talento musical, que em termos de música, “não há nada para entender, basta escutar”, então estará tornando inútil o próprio trabalho como professor (PENNA, 1990, p. 29). É muito nocivo à educação pensar dessa maneira, pois é desestimulante para o professor e conseqüentemente para o aluno, passando uma sensação de inutilidade prática do conteúdo.

Porém, se o professor entende que a musicalidade não é uma questão de dom, mas é resultado de um processo de aprendizagem que exige uma profunda imersão e contato com a música, de forma intencional e direcionada, então ele estará sendo fundamental para que o processo da apreensão da linguagem musical aconteça de forma satisfatória. Quando o professor entra em sala de aula acreditando que está fazendo a diferença na educação e na vida do aluno, dando significado ao conteúdo e ampliando o universo de conhecimento da criança, essa postura reflete positivamente no seu desempenho e didática em sala de aula.

3. A música como uma forma de linguagem

Descrever a música como uma forma de linguagem, embora não seja consenso geral entre os pesquisadores, tem se tornado comum no ensino de música. Muitos professores demonstram a princípio compreender o que isso significa, mas o que se tem percebido é que a realidade não é essa. A maioria não entende quais as implicações dessa maneira de pensar música na hora de elaborar as atividades para a sala de aula.

A melhor maneira de entender como se dá o processo da apreensão da linguagem musical é traçar paralelos com a linguagem verbal. Assim como o idioma, a música pode ser analisada pela linguística, pois encontra os mesmos níveis ou dimensões que fazem parte da realização concreta da linguagem verbal.

Bakhtin (2000), um pesquisador da linguagem humana, formulou a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, na qual ele a descreve como sendo resultado da sobreposição de níveis ou dimensões de apreensão, sendo esses níveis: fonológico (sons

Revista Iniciação & Formação Docente

Formação Docente: Múltiplos olhares

v. 1 n. 2

Novembro/2014 – Julho/2015

possíveis dentro de um idioma), sintático (as regras de combinação desses sons), semântico (os significados das palavras) e discursivo (os efeitos de sentido produzidos por enunciados e frases, dentro de um contexto histórico-social).

Quando a criança aprende um idioma, ela o faz a partir do contato com a linguagem no seu nível discursivo (SCHROEDER, 2009, p. 45). Ou seja, nenhuma criança, ao aprender a falar um idioma, aprende as letras primeiramente, as regras gramaticais, para depois começar a se comunicar. Ela simplesmente fala porque entende o efeito produzido pelo enunciado. As letras, a escrita e regras gramaticais vêm depois de se aprender a dominar a fala. Schroeder (2009, p. 45) destaca:

Somente a partir do conhecimento das regras gramaticais e sem esse contato intenso com um universo linguístico axiologicamente marcado, seria impossível a absorção de qualquer língua, seja a materna ou uma estrangeira.

Essa maneira de pensar a linguagem verbal mostra-se muito interessante quando comparamos com a linguagem musical. A música também tem seu nível fonológico (sons que cada cultura recorta dentre as infinitas possibilidades que as fontes sonoras disponíveis possuem), sintático (as regras de cada linguagem musical seja ela tonal, modal, serial, atonal) e discursivo (o sentido de lógica e ideia que a música passa ao ouvinte). É importante destacar que a música não possui nível semântico, pois não é possível dicionarizar de forma global cada acorde, nota, timbre, pois os significados dos sons variam muito de pessoa para pessoa, cultura local, nacional, continental (SCHROEDER, 2009, p. 46).

Podemos concluir que primeiro aprende-se o idioma como um todo, e mais tarde é que a criança aprende a leitura e regras da linguagem. Acontece que em música normalmente se faz ao contrário, começando o ensino ou pelos elementos do som, ou pela leitura musical, entre outros métodos. Isso deve ser repensado.

É nesse ponto que podemos levantar alguns questionamentos sobre a maneira pela qual vem sendo conduzida algumas atividades em musicalização. Schroeder (2009) questiona essas metodologias, a saber:

Ênfase na materialidade sonora e elementos musicais isolados. Tornou-se muito comum, a partir das propostas de educadores do século XX, a exploração sonora dos elementos musicais

Revista Iniciação & Formação Docente

Formação Docente: Múltiplos olhares

v. 1 n. 2

Novembro/2014 – Julho/2015

como início da musicalização, como ouvir sons quaisquer e classificá-los levando em consideração, timbre, duração, intensidade, altura. Tem se feito muitos jogos musicais didáticos nessa linha de pensamento. Mas pensando a música como linguagem, é menos interessante saber, por exemplo, qual de dois sons é mais grave ou agudo do que procurar entender porque numa determinada música explorou-se os graves ou os agudos. Schroeder (2009, p. 46) reforça dizendo que:

O próprio Schafer (1991), pensando em possibilidades educacionais nas escolas de ensino regular, reconhece que atividades de exploração sonora, embora muitas vezes seja uma saída interessante para professores não especializados, não é propriamente “ensinar música”.

Leitura e escrita musical. Existe uma diferença óbvia entre o ensino da língua materna e ensino de língua estrangeira, na qual a última é importante que se haja um trabalho de familiarização com a língua antes de estudar sua escrita, o que não é preciso com a língua materna, visto que sua familiarização vem de casa no contato com os pais e familiares. A música ao ser comparada a linguagem, com exceção de raros casos, onde há desde cedo uma familiarização com a linguagem musical, deve ser comparada a uma segunda língua.

Tendo isso em mente, percebemos, nos ensinos modernos de língua estrangeira, que os alunos não leem ou escrevem aquilo que ainda não compreendem. Porém, no ensino de música é muito comum introduzir o aluno na música a partir do ensino da escrita musical, a partitura. Isso precisa ser repensado, pois sob essa perspectiva, não faz o menor sentido começar a partir disso. Schroeder (2009, p. 50) complementa:

Todos já vimos o modo como crianças em fase de letramento costumam ler silabando, articulando os sons sem nenhuma entonação, sem respeitar as pontuações, às vezes emendando uma palavra em outra. Ao captarem o sentido da frase que estão lendo, entretanto, repentinamente a repetem com fluência, dando a entonação correta. Na aprendizagem da música, porém, essa fase de silabação às vezes não é apenas uma etapa intermediária, mas permanece em muitos alunos mesmo após longos anos de estudo.

Esse fenômeno é justamente em função de se ensinar a ler música antes de se aprender a “falar” música. Swanwick (2003) diz que “a sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever”. Ele nos lembra de que em outras culturas diferentes das tradições clássicas ocidentais (não só a chamada “música étnica”, mas também a música popular, o jazz, o

Revista Iniciação & Formação Docente

Formação Docente: Múltiplos olhares

v. 1 n. 2

Novembro/2014 – Julho/2015

rock, a música folclórica, etc.) a notação tem pouco ou nenhum valor, o que nos obriga a reavaliar a importância da leitura, mesmo no ensino especializado (SCHROEDER, 2009, p. 51).

Fornecer modelos estéticos. Existe muita dúvida em relação ao que fornecer como modelo musical a ser compreendido e há um consenso de que a música erudita é o alvo a ser alcançado na compreensão da linguagem musical. Porém, de acordo com Penna, não é essa a função da música da escola. Sua função é “ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais”. É importante não trabalhar no vazio estético, pois a música, como linguagem abriga referenciais estéticos. Mas também é importante ter em mente que não é correto eleger um gênero musical como sendo o ápice do ensino de música. Schroeder (2009, p.48) destaca:

[...] cabe ao professor não apenas ampliar as referências estéticas dos alunos, como também procurar conhecer as que eles já trazem, fazendo delas aliadas no aprendizado musical.

4. Escuta ativa

Pensando agora a música como linguagem e não como dom ou talento inato, e tendo em mente que o ensino precisa ser contextualizado, dentro de uma estética musical, há um novo desafio: levar os alunos a ouvir música de forma que essa possa ser compreendida por eles.

Todas as abordagens metodológicas que até aqui discutimos procuram de fato ensinar música em um contexto musical e parte da visão de música como linguagem, porém notamos que não se dá importância à escuta ativa. Apesar de parecer simples, existe diferença entre escutar passivamente e escutar ativamente. Sem esse elemento, torna-se complicado a imersão na linguagem musical. Normalmente a música ouvida por nossos alunos em casa não são escutadas de forma ativa e geralmente são usadas como plano de fundo para afazeres do dia-a-dia. Assim, é deixada de lado a percepção de elementos musicais essenciais para o desenvolvimento da musicalidade.

A escuta ativa envolve a percepção ativa das nuances musicais, podendo ser inicialmente a percepção de elementos musicais (timbres, dinâmicas, alturas), mas posteriormente envolve a capacidade de “sentir” tais elementos. O objetivo final de uma música geralmente está ligado a uma sensação que o compositor, através de seus arranjos, exprime na obra e a escuta ativa nos

Revista Iniciação & Formação Docente

Formação Docente: Múltiplos olhares

v. 1 n. 2

Novembro/2014 – Julho/2015

faz perceber tais detalhes, levando o ouvinte à reflexão. Os elementos musicais inseridos num contexto musical nos levam a ter emoções que sem uma escuta ativa não seriam notadas.

5. Sala de aula

Sendo assim, iniciamos nossas aulas com a proposta de ensinar música musicalmente, trabalhando os elementos musicais dentro de um contexto mais musical, partindo do todo para as partes, de forma a levar o aluno a desenvolver uma escuta ativa, reflexiva, perceptiva e apreciativa desses elementos (SWANWICK, 2003). Percebemos que uma das grandes dificuldades dos alunos era perceber os elementos musicais de forma a identificá-los, mesmo em músicas de repertórios comum e natural aos seus ouvidos. Pensando nisso, elaboramos atividades cujo objetivo é ensinar música utilizando-se das estéticas musicais populares e mais comuns, de forma que os elementos musicais possam ser ali encontrados e percebidos, ao mesmo tempo ampliando o universo musical dos alunos, que normalmente se limita a músicas de periferia e as que são veiculadas pela mídia, dando ênfase aos elementos característicos dos estilos musicais estudados, contextualizando historicamente e abordando a interpretação textual, visto que vários estilos abordados têm um poema (letra) que diversas vezes não é compreendido.

Os conteúdos propostos a serem estudados foram: ritmo, andamento, altura, intensidade e timbre, além dos estilos musicais. Durante as aulas fizemos uma variedade de atividades, todas inseridas em um contexto musical, e procuramos fazer com que os alunos escutassem de forma ativa. Nessa questão, inicialmente, a atividade de limpeza dos ouvidos nos ajudou. A proposta era que os alunos aprendessem a ouvir o que está a sua volta e descrevessem o que ouvissem, indiscriminadamente, os lembrando sempre que o elemento básico para a música é o som e o silêncio é importante para a audição do mesmo (SCHAFER, 1991).

Os planos de aula seguiram de forma a abordar um estilo musical por semana. Procuramos com essas atividades fazer os alunos desenvolverem a capacidade de distinguir cada estilo, além de ampliar seu repertório. A música ouvida por nossos alunos tem grande influência da mídia, então fizemos uma ligação com o que eles já conheciam na mídia e as músicas que estão fora dela. De certo modo, procuramos também mostrar aos alunos os timbres, através dos instrumentos de base, que geralmente permeiam os estilos musicais populares. Porém, o foco desse assunto foi abordado posteriormente, com vídeos de músicas da série “Castelo Rá-tim-

Revista Iniciação & Formação Docente

Formação Docente: Múltiplos olhares

v. 1 n. 2

Novembro/2014 – Julho/2015

bum”, no quadro dos “Passarinhos Cantores”, da emissora “TV Cultura”¹, além de vídeos de bandas instrumentais.

As músicas do livro “Batuque batuta” (FAVERETTO, 2010) serviram de base para o ensino do andamento, pulsação, dinâmica e forma. O material é rico em atividades que tem como proposta uma abordagem bastante musical. Com um simples arranjo instrumental foi possível trabalhar com os alunos a questão de pulsação e eles puderam entender como funciona a prosódia na música, cantando seus próprios nomes no tempo certo da melodia. Com o livro, foram abordados também forma e dinâmica. A música “Senhor Coelho” foi explorada em diversas aulas, nela percebemos a forma A-B, em quem cada parte tem mudanças de estilo e de dinâmica.

O ritmo foi inserido em um contexto musical através de músicas folclóricas como “Marcha soldado” e “Parabéns pra você”. Tais melodias têm uma rítmica fácil baseado na proposta de Kodaly², foi possível que os alunos até “escrevessem” estas melodias.

A manossolfa³ também foi ensinada junto de uma melodia de Chico Buarque, “Minha canção”. Nessa música é cantada a escala diatônica de Dó maior e isso facilitou a compreensão das diferentes alturas da escala. Utilizando a mesma canção, fizemos uma aula que os alunos cantaram a “escala” e seguiram uma pauta feita no chão e nessa mesma aula o ritmo e a pulsação foram novamente abordados através de uma atividade com a música folclórica “Escravos de Jó”. Geralmente é feito um jogo em círculo e utilizando canecas ou algum objeto que será passado no ritmo, mas nossa proposta foi fazer os alunos saltarem no ritmo passando para o lugar do vizinho.

Atividades lúdicas foram preparadas onde contamos histórias que faziam uso de elementos musicais (uma cobra rastejando devagar e rápido, um bambu que fazia barulho forte ou fraco quando estava ao vento), com o objetivo que os alunos pudessem reproduzir tais elementos e também para que nós pudéssemos avaliar o entendimento que eles tiveram do conteúdo.

1 Vídeos disponíveis em www.youtube.com

2 A leitura rítmica é feita pelo uso de sílabas atribuídas a cada umas das figuras musicais.

3 Sequência de gestos manuais utilizadas na aprendizagem de alturas. Cada gesto corresponde a uma nota musical.

Revista Iniciação & Formação Docente

Formação Docente: Múltiplos olhares

v. 1 n. 2

Novembro/2014 – Julho/2015

Todas as aulas foram analisadas e colocadas em um diário que, além de estar sendo consultado para a elaboração desse projeto, teve grande importância para a compreensão dos resultados obtidos em sala. Acreditamos que uma abordagem mais musical desperta o interesse dos alunos para a percepção sonora e isso é importante para o entendimento da linguagem musical. O bom aprendizado de música deveria ter o objetivo não só de melhorar a capacidade do aluno em se dedicar ao estudo sistemático de música, mas levar cada aluno a ter uma visão crítica com relação ao que se ouve.

6. Resultados

O trabalho desse semestre foi feito com turmas de anos diferentes e, portanto, com idades e vivências variadas. Primeiramente, é importante ressaltar que o aprendizado não se dá apenas na escola, mas também é fruto das experiências em outros locais onde há convívio social. Nossos alunos estão, desde pequenos, em contato com música (em casa por influência dos pais, com amigos, na igreja, através da mídia) e, portanto já têm certo “gosto” musical e alguns têm mais facilidade com a matéria. Nesse sentido, é importante ressaltar a existência de habilidades que são aprendidas socialmente (como coordenação motora, compreensão matemática da relação dobro-metade) que, mesmo não tendo ligação com música diretamente, ajudam na compreensão da linguagem musical.

Inicialmente, as turmas do 2º e 3º ano tinham um pouco mais de facilidade para compreender os conteúdos. Isso porque além de serem um pouco mais velhas, já haviam tido aula de música no semestre anterior. A turma do 1º ano não possuía essa experiência, mas estava mais aberta a aprender novas concepções. Houve no início certa resistência com relação à abordagem dos estilos musicais, pois os alunos não queriam abrir mão do que gostavam para ouvir algo diferente e achavam o desconhecido ruim. O 1º ano teve maior aceitação dos diversos estilos musicais. Parece que quanto mais nova é a criança mais aceitação ela tem das diversas formas musicais e seus estilos.

Aos poucos os alunos perceberam que todos os estilos musicais têm alguma ligação com seus próprios gostos pessoais e perceberam que gostam na verdade de determinadas músicas pelo simples fato de a conhecerem. Foi importante a ampliação de repertório na formação

Revista Iniciação & Formação Docente

Formação Docente: Múltiplos olhares

v. 1 n. 2

Novembro/2014 – Julho/2015

musical, para que assim eles possam não ter apenas uma cultura musical massificada, mas também saibam compreender e selecionar o que ouvem.

Na percepção de elementos musicais vimos que os alunos não tinham experiência com esse tipo de análise. Os elementos, mesmos em um contexto musical, precisaram ser trabalhados e analisados de forma bem clara, por isso as atividades precisaram ser feitas parte a parte de forma a abordar cada elemento separadamente e se fosse preciso em mais de uma aula. Ao final, percebemos que os alunos entenderam a proposta e estavam participando ativamente da aula. Tal conteúdo é muito subjetivo de se avaliar, mas pareceu haver um desenvolvimento significativo, visto que os alunos responderam de forma muito positiva as atividades lúdicas aplicadas no fim do semestre.

7. Conclusão

Como vimos, a música é uma manifestação artística socialmente construída e a escola tem papel fundamental na formação social dos indivíduos. Ao se ensinar música é possível notar que o rendimento e a compreensão dos conteúdos são assimilados de melhor forma em um contexto musical, além de fazer mais sentido para o aluno ver que os elementos musicais fazem parte de uma música e tais elementos buscam evocar no ouvinte sensações e sentimentos que o compositor procura transmitir. Também vimos que é imprescindível a ampliação do universo musical do aluno para que ele possa ter uma visão crítica e reflexiva a respeito de suas concepções até ali adquiridas a respeito de música, e que existe música além de seus horizontes. Isso é possível através de uma escuta ativa que nos faz perceber as nuances musicais e então nos leva a refletir e agir de maneira crítica diante do que se está ouvindo. Por fim, a música pensada como um dom, talento inato ao ser humano, limita o aprendizado musical às potencialidades individuais do aluno. Mas quando vista como uma linguagem socialmente construída possibilita a busca por maneiras de transmitir o conhecimento musical de forma a ser aprendido, transmitido compreendido por qualquer pessoa.

Revista Iniciação & Formação Docente

Formação Docente: Múltiplos olhares

v. 1 n. 2

Novembro/2014 – Julho/2015

8. Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Maria Flávia S. *Sobre talento e musicalidade*. 2013. 5f. notas de aula.

FAVARETTO, Ana Maria; COELHO, Márcio. *Batuque Batuta: música na escola*. São Paulo: Saraiva, 1ª Ed. 2010.

GAINZA, Violeta H. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

PENNA, Maura. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. *Ensino de arte*. Revista da Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo, ano II, nº III, p. 14-17, 1999.

PENNA, Maura. Musicalização: tema e reavaliações. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*, São Paulo: Loyola, p. 13-37, 1990.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SCHROEDER, Silvia C. N. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, p. 44-52, 2009.

SLOBODA, John A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Londrina: Eduel, 2008.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.