

A Criação Musical na Formação de Professores de Música: concepções gerais e diretriz pedagógica

Vinicius Borges Amaro

Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana
vbamaro@uefs.br

Quedma Rocha Cristal

Instituto Federal Baiano
quedma.cristal@ifbaiano.edu.br

Resumo: O presente trabalho propõe uma reflexão acerca da criação musical enquanto campo de conhecimento a ser devidamente considerado no processo de formação de professores de música. Neste sentido, são problematizados discursos teóricos sobre criação musical e sua relação com a educação musical (SWANWICK, 1979; FRANÇA, 2002; BEINEKE, 2008; LIMA, 2012) e suas possibilidades tipológicas expressas nas concepções de improvisação, arranjo e criação de obra (BRÜN, 2004; ASSIS, 2007; OLIVEIRA FILHO, 2014). A partir de então, apresenta-se uma diretriz pedagógica voltada ao contexto da licenciatura em música, baseada na perspectiva de Reynolds (2002) a respeito do processo composicional, incluindo breves discussões relativas a objetivos, estratégias, situações e atividades didáticas, e implicações avaliativas.

Palavras-chave: criação musical, ensino e formação de professores

Introdução

“O educador deve encorajar as diferentes formas de diálogo, canalizar a intercomunicação entre eles, procurando explorar alternativas e visões, bem como as múltiplas perspectivas que surgem nos diversos momentos do processo de construção do conhecimento” (MORAES, 2000, p. 151). Desta postura, aparecem soluções inventivas que visam a resolução de problemas locais. No campo da educação musical, muitas delas foram impulsionadas justamente pela criação musical, e com isso o desenvolvimento de métodos ou ideologias pedagógicas que revolucionaram um tempo e um espaço, como o princípio democrático de alfabetização musical, de Kodály ou a ideia de educação musical pautada na escuta crítica e ação criativa, de Schafer. Tais exemplos expõem a necessidade de reflexão sobre a importância da criação musical na formação de professores de música. Com este interesse, o presente texto levantará discussões sobre composição e sua relação com a

educação musical, sobre objetivos do enfoque nesta área de conhecimento nos cursos de licenciatura em música e uma diretriz pedagógica.

A criação enquanto fundamento da educação musical: reflexões direcionadas ao contexto de formação de professores de música

A importância da composição no processo de construção de conhecimento em música já é algo discutido de longas datas. Em 1979 foi publicado um livro que se tornou um marco na literatura em educação musical. Trata-se de *A Basis For Music Education*, por Keith Swanwick, que, influenciado por um movimento da educação pautado nos discursos da psicologia sobre o aprendizado, propôs o que ele chama de ‘teoria espiral do desenvolvimento musical’. Através dela e de uma densa discussão sobre as noções de ‘materiais’, ‘expressão’, ‘forma’ e ‘valor’ no processo de construção do conhecimento musical, o autor expõe um modelo de ensino [C(L)A(S)P]¹ centrado no desenvolvimento das três dimensões de imersão e experiência musical: composição/criação (C), audição/apreciação (A) e performance (P); intermediadas por atividades que as potencializam: estudos de literatura (L) e aquisição de técnica (S). É importante ressaltar que Swanwick representa uma corrente de concepções em educação que defende o papel ativo do sujeito na criação e modificação das suas próprias representações do objeto do conhecimento, e a noção de experiência nestas concepções é primordial.

Definida por ele como “ato de fazer um objeto musical pela montagem de materiais sonoros de forma expressiva”² (p. 43), o autor se refere à composição enquanto todas as formas de invenção musical, e a improvisação também entra no jogo. Nesse sentido, a importância da composição na educação musical não está na formação de novos compositores, mas no favorecimento de *insights* que podem ser obtidos através dela — seja potencializando o domínio instrumental favorecendo as associações entre ação e som (MILLS 1991, p. 31), seja promovendo o desenvolvimento do julgamento musical e da compreensão do ‘pensar’ musicalmente (PAYNTER, 1977, p. 18), ou possibilitando a experiência expressiva simbólica e metafórica de maneira criativa (LOANE, 1984, p. 27).

¹ C(L)A(S)P: C- Composition, L- Literature studies, A- Audition, S- Skill acquisition, P- Performance (SWANWICK, 1979)

² Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way (SWANWICK, 1979, p. 43).

A dimensão educativa da criação musical pode ser melhor entendida e problematizada em diálogo com Lima (2012). Neste trabalho é proposto o conceito de 'composicionalidade': uma propriedade intrinsecamente ligada aos atos compositivos, resultante da interpenetração de teoria e prática. Para o autor, a 'composicionalidade' reúne cinco elementos: 1) 'indissociabilidade', que versa sobre a impossibilidade de elaborações teóricas a partir apenas da percepção, sendo, então, o que permite o vai-e-vem entre observação e construção, decisão e realização; 2) 'criação de mundos', ou seja, o reconhecimento de que uma obra composta é um novo mundo criado, pronto para interagir com outros mundos correlacionáveis; 3) 'criticidade', que parte do princípio de que composição é um ato interpretativo, uma visão crítica do mundo; 4) 'reciprocidade', que admite a ausência de fronteiras entre o criador e o que é criado, isto é, a concepção de que compor implica em se recompor; e 5) 'campo de escolhas', que assegura a existência de um processo seletivo de elementos que limita e, ao mesmo tempo, dá liberdade a qualquer investida criativa.

Ora, sendo assim, a criação musical, através do entrelaçamento de teoria e prática inerente à experiência criativa, reúne características ligadas a um processo de investigação permitido pelo 'campo de escolhas', que engloba a liberdade de decisão, muito ligada a ideia de interesse e necessidade; controlada pelo crivo da 'criticidade' e a oportunidade de expressão; visando a 'criação de mundos', numa ressignificação de todo o processo em algo apropriado que denota um olhar particular. Tudo isso leva a crer que composição é um terreno de construção de conhecimento musical, na medida em que permite a manipulação direta dos elementos que constituem a linguagem musical, por vezes tratados como conteúdos disciplinares.

Um exemplo objetivo: suponhamos que numa aula de teoria e percepção musical, antes de exercícios envolvendo ditados intervalares, cada estudante fosse convidado a criar composições utilizando um tipo específico de intervalo e suas respectivas inversões (exemplo: 2^{as} e 7^{as}). Através deste desafio, ao final, os estudantes poderiam apresentar um alto grau de apropriação das características sonoras dos intervalos, e assim estarem preparados para o exercício do ditado. Este grau de apropriação existiria porque, a partir do material compositivo (o intervalo e suas inversões), o estudante investigaria meios inventivos de manipulá-lo, criando estratégias metodológicas para a elaboração de sua

composição, que fariam com que o(s) intervalo(s) em questão representasse um significado em seu discurso expressivo/compositivo e, então, fosse ressignificado em sua vida. Assim, ele construiria um conhecimento próprio sobre o objeto de estudo, via vivência, via criação.

Dada a importância da composição no processo de construção do conhecimento musical, torna-se fundamental um enfoque nesta área na formação de professores de música, por motivos claros: 1) são eles os principais responsáveis pela difusão da linguagem musical no âmbito do ensino; 2) de acordo com as concepções mais recentes de educação musical, precisam experienciar o papel da composição em suas próprias vidas afim de proporcionar experiências neste aspecto, com naturalidade, aos seus estudantes; e 3) a habilidade com criação musical pode potencializar a atuação docente. Portanto, é preciso admitir que a criação musical ou composição, usadas geralmente como sinônimos, existe em três principais diferentes atividades: improvisação, arranjo e criação de obras.

Para Brün (2004, p. 77), o processo de criação existe quando uma pessoa causa algo que, até onde ela saiba, não aconteceria sem a sua intervenção, e esta ação se relaciona, em música, com composição. Tal ideia demonstra uma abertura que deve ser dada a noção de criação musical. A improvisação, enquanto criação instantânea motivada por estímulos físicos ou imaginativos, é uma de suas facetas, talvez a mais usada no âmbito da educação musical pelo seu potencial de unir o exercício/vivência imediata e conscientização objetiva de aspectos da linguagem musical, com princípios relativos ao modo humano de ser (concentração, tolerância, socialização). Basicamente todos os métodos ativos associados às pedagogias em educação musical, de Jaques-Dalcroze, com a concepção da 'rítmica', na Suíça, ao Rodrigo Batalha, com a Orquestra de Garrafas, no Brasil (Serra - Espírito Santo), utilizaram a improvisação como fundamento de etapas da musicalização e formação musical.

Outra possibilidade tipológica da composição é o arranjo, para Assis (2017, p. 23), um domínio composicional que implica na recomposição de uma música já existente, propondo a esta uma nova maneira de existência que se estende a uma reconfiguração isolada ou combinada do ritmo, harmonia ou de qualquer parâmetro musical. Esta pode ser também uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem musical, na medida em que exige um processo criativo restrito e condicionado a escolhas pré-estabelecidas pelo compositor da música que se deseja arranjar, o que requer uma etapa analítica, de onde pode surgir descobertas sobre a linguagem musical.

O tipo mais comumente ligado a noção de composição se relaciona com a ideia de criação de uma obra musical (canção, *jingle*, peça, etc). Para Oliveira Filho (2014, p. 17), algo relativo ao princípio de obra artística, que prevê uma arquitetura (física ou conceitual) que lhe confira uma unidade capaz separar-lhe do mundo ordinário, incluindo as transgressões dos modelos tradicionais e hegemônicos. Isso exige do criador certo controle e planejamento de todas as etapas que resultam na feição reconhecível da música, o que faz de todo o processo criativo uma espécie de laboratório múltiplo no que se refere à exploração da linguagem musical.

Diante das discussões tecidas até aqui, reconhece-se que a composição precisa ser um fundamento da educação musical, independentemente do nível de conhecimento e maturidade do estudante. Há de se ponderar sobre o tipo de criação que será tomado como ponto de partida das atividades de composição, e essa escolha precisa ser direcionada ao contexto de ensino em questão, como resposta a seguinte pergunta: qual o nível de conhecimento musical do estudante? E, partir de então, propor um planejamento pedagógico envolvendo a(s) modalidade(s) de criação adequada.

No caso do contexto de formação de professores de música, pode-se pensar numa combinação densa dos três tipos de criação mencionados, pois se espera de um educador musical um conhecimento que o permita atuar em múltiplos ambientes ligados ao ensino de música, e isso envolve habilidades tais como improvisar e, assim, dialogar com as propostas musicais de seus estudantes; arranjar, e com este ofício aumentar o espectro de possibilidades e repertórios de apresentações dos educandos; e compor, objetivando uma ampliação de suas possibilidades didáticas. Dito isso, como ensinar e estimular a criação musical neste contexto?

Diretriz pedagógica para o ensino de criação musical no contexto da formação de professores de música

Em sua teoria da composição, Reynolds (2002) observa que qualquer atividade composicional, ainda que intuitivamente, passa por necessidades espontâneas ao serem implementadas, e elas estão ligadas a três questões: "Que tipo de perfil global está propenso a funcionar? Quais são os materiais mais apropriados? E quais são os procedimentos mais adequados para a elaboração dos materiais escolhidos em direção à forma de larga-escala?"

(2002, p. 4). Em meio a essas questões, ele propõe um esquema dividido em três partes que retrata os processos de criação musical: 'forma', 'método' e 'material'. Destarte, forma está conectada ao perfil global da obra — e vale lembrar que, para Reynolds, forma não está ligada somente à noção seccional de estruturas musicais cristalizadas, mas também a um conjunto de relações objetivas e subjetivas que fazem com que a obra alcance a sua inteireza, incluindo articulações gestuais, enquanto “*gestalts* emergentes que transmitem movimento afetivo, emoção e intencionalidade a partir da fusão de elementos separados na continuidade” sonora (GRITTEN e KING, 2006, p. xxi). O método conecta-se aos procedimentos de elaborações e desenvolvimento dos materiais, e o material a tudo que pode ser entendido como superfície musical: conjunto de notas, figurações rítmicas, contornos, relações timbrísticas, etc.

Tudo indica que toda criação musical é constituída destas três instâncias. Observemos que até a célebre *4'33"*, de John Cage, dialoga com este modelo, quando, numa perspectiva analítica, embora restrita a uma minutagem específica, possui uma forma aberta e indeterminada na interação espontânea do silêncio do grupo que a toca e a expectativa do ouvinte/plateia; o seu material constitutivo é o silêncio e os sons do acaso; e o método de elaboração do material é, justamente, os processos de interação entre o grupo e o público — quando o grupo se posicionar paralisado e em silêncio enquanto a expectativa do público é de ouvir música, cria-se uma espécie de frustração que desencadeia, por parte deste público, rumores, conversas e reclamações que progressivamente desmancham o silêncio em sons de cochichos e vozes.

Por outro lado, os arranjos precisam se relacionar com as formas, os materiais e métodos das músicas as quais mantém relações, na medida em que os sujeitos-arranjadores precisam estabelecer processos de recomposições que dependem das suas formatações iniciais. As improvisações também possuem forma, precisam iniciar, ter uma continuidade e acabar. Neste percurso, podem ser divididas em partes, metas ou gestos; em termos de material, podem estar fundamentadas na exploração de ruídos, fragmentos rítmicos ou melódicos; e sobre o método, podem envolver processos de variações de caráter, expansão motívica ou modulação timbrística.

Diante desta perspectiva, torna-se conveniente propor um caminho pedagógico voltado ao ensino da criação musical pautado nas noções de 'forma', 'método' e 'material' e

como elas se relacionam no compor e na música. Nesse sentido, é preciso estimular a descoberta e entendimento do estudante de que assim como um determinado modelo de *smartphone* tem características estruturais que o distingue de outros *smartphones*, música envolve variadas formas, e, por sua vez, um aglutinado de estruturas que a organiza, tal como um texto (apresentação, desenvolvimento e conclusão), tal como um corpo humano (cabeça, tronco e membros). Uma audição que estimule um pensamento analítico e crítico, múltipla em termos estéticos e culturais, e enviesada por uma abordagem didática adaptada para cada contexto de ensino (SHAFER, 2011), apresenta-se como recurso importante para a compreensão das formas musicais. Conexões com as estruturas narrativas são sempre bem-vindas, afinal, não é à toa que teorias se apropriaram de conceitos da linguagem, tais como tema, frase, período, tópicos e arquétipos narrativos (FRYE, 1957; ALMÉN 2008; KLEIN e REYLAND, 2013), para explicar estruturas e significantes musicais.

Analogias são funcionais no ensino da composição. Após a observação da necessidade do ajuntamento de blocos para a construção de uma parede (ou até de garrafas pet numa concepção mais sustentável), fica claro o entendimento que música depende da escolha de materiais musicais — aquilo que pode ser percebido auditivamente como elemento constitutivo do tecido musical: uma frase cantada, um fragmento melódico, uma sonoridade harmônica, uma sequência intervalar, uma batida rítmica, dentre outros, inclusive combinados. Exercícios em nome de ‘encontre um material musical que te agrade, o qual possa ser uma ideia germinadora de uma música’, podem ser bastante construtivos nos estudos iniciais de composição. Esta atividade pode ser também direcionada ao campo da apreciação e análise, na solicitação de identificação de materiais musicais de um repertório previamente escolhido ou sugerido pelos estudantes. De exercícios como esses podem emergir conceitos como motivo, ostinato, tema, etc., a serem investigados, problematizados e complexificados ao logo do processo educacional.

A instância do método se apresenta neste discurso como um conjunto de estratégias que permitem os materiais musicais se desenvolverem, alcançarem estruturas maiores e atenderem à forma como um todo. Neste percurso compositivo os caminhos são

múltiplos, e os principais se relacionam com os processos de repetição e variação musical³, usados desde sempre na história da música ocidental e de outras culturas (FERRAZ, 1998). Nesta etapa, o estudante seria convidado a experimentar, por múltiplas vias e em diversificados contextos musicais, seja pela audição, pela observação gráfica, pela performance, pelo próprio impulso improvisativo, ou até pelo “mão na massa” (papel e caneta), princípios de desenvolvimento de material musical, a exemplos de: extração ou adição de notas, as três operações compositivas (transposição, inversão e retrogradação), aumento, diminuição e variação rítmica, progressão harmônica tonal e não tonal, etc. Tais processos poderiam ser experimentados inicialmente em materiais musicais popularmente conhecidos (melodias ou fragmentos rítmicos regionais), o que já apontaria naturalmente para o exercício do arranjo.

A noção de arranjo não se relaciona apenas com recomposição, mas também com reinstrumentação. Isso requer conhecimentos básicos de instrumentação e orquestração, que transcendem as ideias de forma, método e material — a instrumentação ligada ao estudo dos instrumentos tradicionais de banda (violão, bateria, guitarra, teclados, etc.) e orquestra, envolvendo as suas especificidades em termos de construção, tessitura, potencialidades timbrísticas e limites de execução; e orquestração enquanto estratégias estruturais, funcionais e criativas de combinação entre os variados instrumentos, sejam eles de banda ou de orquestra. Este estudo requer vivência e observação dos grupos e instrumentos musicais, exercícios gradativos de experimentação compositiva com esses instrumentos e grupos, e estudos de literatura. Obviamente, esses conhecimentos potencializam também as possibilidades no que se refere à criação de obras.

Em sua teoria do compor, Laske (1991) fala do ‘nível de implementação’, e este se relaciona com a materialização da criação. Assim, no ensino de composição deve haver incentivo quanto ao domínio de ferramentas de notação e gravação musical (incluindo o uso de *softwares* especializados), objetivando, sempre, a realização das músicas e arranjos elaborados ao longo do estudo (não nos referimos aqui à improvisação, pois a sua essência

³ Em estudos experimentais, Kratus (1994) observa a existência de três processos composicionais naturalmente ligados aos desafios de atividades relativas à composição infantil: 1) exploração/busca por ideias, 2) desenvolvimento/revisão de ideias, e 3) repetição/recapitulação de ideias. Em cada um dessas instâncias podem ser elencados uma série de princípios criativos, os quais podem ser estimulados e problematizados, sobretudo no contexto o qual estamos tratando (formação de professores), aumentando assim o vocabulário expressivo do estudante.

já está na realização). Eventos de apresentações das produções dos estudantes tendem a contribuir decisivamente no planejamento pedagógico e didático, na medida em que se estabelecem como ponto importante de motivação e estratégico para a dimensão da avaliação final de todo trabalho (incluindo a autoavaliação de cada estudante).

Há de se mencionar sobre a importância dos processos avaliativos no ensino de composição, visto que avaliação naturalmente não constitui uma dimensão meramente isolada da experiência de ensino-aprendizagem e, portanto, conjuga-se aos objetivos previamente estabelecidos no planejamento pedagógico (RAYS, 2002, p. 23). Suas funções 'diagnóstica' e 'formativa' (HOFFMANN, 1991) devem ser consideradas na medida em que o estudante sempre necessita dos *feedbacks* dos professores no que se refere a apropriação e o desenvolvimento dos conceitos que envolvem o objetivo de ensino, bem como os professores precisam ter *feedbacks* sobre as suas estratégias didáticas para que assim possam avaliar seus próprios processos individuais. O ensino da composição ainda envolve uma instância artística, que embora pessoalizada pode ser compartilhada, problematizada e orientada.

Vale ressaltar que o potencial expressivo do discurso compositivo e significado musical não estão restritos à observação de aspectos tais como altura, duração e intensidade (DAVIES, 1992). Sendo assim, parece salutar o empenho no encontro de indicativos avaliativos que denotem o desenvolvimento musical do estudante (SWANWICK e TILLMAN, 1986). A experiência musical guarda um entrelaçamento de aspectos de subjetividade associados a emoção, afeto e uma relação de personalidade, e aspectos de objetividade, mais genéricos e compartilhados, associados ao plano calculável da música, o campo técnico e da teoria (DEL BEN, 2003, p. 34 e 35). Ambos precisam ser considerados com a mesma densidade na avaliação de uma composição, apontando dados sobre o cumprimento dos objetivos identificados nas premissas pedagógicas estabelecidas nas atividades propostas, e sobre as estratégias expressivas, comunicativas e identitárias envolvidas nas consecuições de cada uma delas.

Considerações finais

“O problema que é necessário resolver para explicar o desenvolvimento cognitivo é o da invenção e não o da mera cópia” (Piaget, 1977, p. 87). Portanto, “criar o que não existe ainda deve ser a pretensão de todo sujeito que está vivo” (FOLHA DE SÃO PAULO, 08.01.1997). Tais premissas ainda reverberam nas concepções atuais do ensino de música, desde a influência do movimento escolanovista na chegada do século XX, no âmbito da concepção dos métodos ativos, o que impacta diretamente na relação imbricada entre ensino de música e estímulo à criação musical. Isso faz do domínio da composição algo a ser fortemente considerado no contexto da licenciatura em música.

Por outro lado, uma experiência empírica e uma breve pesquisa em um dos maiores periódicos de educação musical do país, o da ABEM, apontam que embora haja grande interesse em discussões sobre o papel da composição no ensino de música e sua relação com a formação musical e humana do estudante (FANÇA, 2002; BEINEKE, 2008 e 2015), carece-se de diálogos mais consistente com as produções ligadas ao campo da composição. Neste sentido, este artigo responde a esta constatação inicial, propondo uma interface entre os discursos teóricos das duas áreas, objetivando uma reflexão, inclusive pedagógica, sobre alguns fundamentos do campo da composição que podem potencializar o ensino de música e, nesta direção, contribuir no processo de formação de seus professores, visto que esta integração é capaz de expandir os vocabulários expressivos e técnicos de quem ensina e de quem aprende pelo viés da criação.

Por fim, é preciso reconhecer que este trabalho guarda essencialmente possíveis desdobramentos futuros. Três principais seriam: 1) uma revisão bibliográfica extensa acerca da instrumentalização técnica, didática e pedagógica envolvendo as aulas de criação musical de contextos diversos de educação musical; 2) um estudo do funcionamento dos componentes curriculares referentes à criação musical nos cursos de licenciatura em música no país; e 3) um relato de experiência docente envolvendo a utilização das premissas teóricas e pedagógicas discutidas neste texto. Esperamos, contudo, promover discussões que encaminhe contribuições às abordagens em termos de criação musical no ensino de música.

Referências

- ALMÉN, Byron. *A Theory of Musical Narrative*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.
- ASSIS, Alfredo Moura de. *Música Popular: arranjo como dimensão do compor*. Salvador, 2017. 444 f. Tese (Doutorado em composição). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 19-32, set. 2008.
- BRÜN, Herbert. *When music resists meaning: The major writings of Herbert Brün* (org. Arun Chandra). Middletown, Wesleyan University Press, 2004.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Isto é Paulo Freire*. São Paulo, 3 de maio de 1997. Cotidiano, p. 2.
- FERRAZ, S. *Música e repetição: a diferença na composição contemporânea*. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998.
- FRANÇA, Cecília Cavaleiri e SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, dezembro 2002.
- FRYE, Northrop. *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton: Princeton University Press, 1957.
- DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jussamara (ORGs). *Avaliação em Música*. Reflexões e práticas. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 29 – 40.
- HOFFMANN, Jussara M.L. *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- KLEIN, Michael e REYLAND, Nicholas. *Music and Narrative since 1900*. Bloomington: Indiana University Press, 2013.
- KRATUS, J. The ways children compose. In: LEES, H. (Ed.). *Musical connections: tradition and change*. Tampa, Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education, 1994. p. 128-141.
- LASKE, Otto E. Toward an epistemology of composition. In: *Journal of New Music Research*, 20, no. 3, 1991. p. 235-269.
- LIMA, Paulo C. *Teoria e Prática do Compor I: Diálogos de invenção e ensino*. Salvador, Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.
- LOANE, Brian. 'On 'Listening' in Music Education', *British Journal of Music Education*, 1, 1, pp.27-36, 1984.

MILLS, Janet. *Music in the Primary School*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP. Papirus, 1997. 5ª edição, 2000.

OLIVEIRA FILHO, Pedro Amorim. *Compor no mundo: um modelo de compor música sobre bases fenomenológicas*. Salvador, 2014. 390 f. Tese (Doutorado em composição). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PAYNTER, John. The Role of Creativity in the School Music Curriculum. In BURNETT, Michael (ed) *Music Education Review: A Handbook for Music Teachers*, vol 1, London: Chappell & Co. Ltd., 1977.

PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. In: MUSSEN, R.H. (Org.). Carlmichael, Psicologia da Criança. Desenvolvimento Cognitivo I. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977. v. 4.

RAYS, Oswaldo A. O conceito de aula: um dos saberes necessários à práxis pedagógica. In: RAYS, Oswaldo. A (org.). *Educação: ensaios reflexivos*. Santa Maria: Pallotti, 2002, p. 85 – 104.

REYNOLDS, Roger. *Form and method: composing music*. New York: Routledge, 2002.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London, Nfer-Nelson, 1979.