

A (re)unificação do saber musical fragmentado em cursos de formação de professores de música: a pedagogia musical Wuytack sob a perspectiva da musicalidade abrangente

Sergio Luis de Almeida Álvares
Universidade Federal do Rio de Janeiro
sergio.alvares@musica.ufrj.br

Resumo: O estudo aborda a (re)unificação do saber musical fragmentado na formação de professores de música e tem como objetivo investigar os processos educativos nos cursos de pedagogia musical ministrados por Wuytack (2017) durante os anos de 2014 a 2017 no Brasil e em Portugal. O estudo adota como referencial teórico o conceito de musicalidade abrangente apresentado por Álvares (2016) referente à integralidade do conhecimento musical. Os procedimentos metodológicos incluem breve revisão de literatura seguida de coleta de dados via observação participativa com análise descritiva. Os resultados apontam para uma sinergia conceitual nos processos educativos envolvidos no estudo e sinalizam conteúdo substancial para futuras pesquisas e ações em educação musical.

Palavras-chave: Pedagogia Musical Wuytack. Musicalidade Abrangente. Formação de Professores de Música.

Introdução

O texto apresenta a seguinte disposição: (a) Conceituação e contextualização do objeto de estudo: (i) transdisciplinaridade e micro-transdisciplinaridade; (ii) pós-modernidade; (iii) musicalidade abrangente; e (iv) questão norteadora; (b) Campo de estudo: (i) pedagogia musical; (ii) *mousikê* e totalidade; (iii) *audiação* através de jogos de substituição gestuais; (iv) metodologia de ensino; e (v) escuta musical ativa e musicograma; (c) Considerações finais; e (d) Coda em paródia.

Conceituação e contextualização do objeto de estudo

O estudo aborda a (re)unificação do saber musical na formação de professores de música. Pressupõe-se que o ensino formal, universitário, bacharelado e licenciatura, com currículo estruturado em disciplinas acadêmicas distintas, apresenta o conhecimento musical de maneira não necessariamente integrada ou unificada. Através de ponderações e

reflexões sobre alternativas metodológicas complementares para o ensino integralizado da música, buscaram-se processos de (re)unificação desse saber musical supostamente fragmentado. O estudo fundamenta-se no conceito da musicalidade abrangente apresentado por Álvares (2016) para abordar a micro-transdisciplinaridade da vivência musical na sociedade atual em tempos de pós-modernidade.

O problema da classificação do saber, ou catálogo das ciências ou *orbis scibilum* sempre deu muito o que pensar aos homens desde Platão e Aristóteles, a Beda e Tomás, a Bacon e Copérnico, e também a Engels e a quantos tiveram de abordar o problema prático das disciplinas escolásticas ou das faculdades da universidade (MANACORDA, 2010, p. 158).

Transdisciplinaridade e micro-transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento através de um enfoque pluralista que tem como objetivo, através da articulação entre as inúmeras faces de compreensão do mundo, alcançar a unificação do saber. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade do mundo real (PIAGET, 1972; NICOLESCU, 1996, 2009; MORIN, 1998; D'AMBROSIO, 1997; LUPASCO apud BRENNER, 2010).

No século XII começou a ocorrer uma grande ruptura na visão cosmológica, antropológica e epistemológica da elite intelectual européia. Ela foi migrando, nos séculos seguintes, de uma perspectiva multidimensional (que chamarei de tradicional) do cosmo e do ser humano, apoiada no mito judaico-cristão e na filosofia platônica, para uma perspectiva e uma teoria do conhecimento cada vez mais racional e empírica, o que levou a estrutura circular das disciplinas – que se realimentavam mutuamente para permitir a compreensão do todo – a uma redução e fragmentação cada vez maior do saber (SOMMERMAN, 2006, p. 5).

Até o século XIII, o conhecimento considerado o mais verdadeiro, pela elite intelectual europeia, era o alcançado através da contemplação, do êxtase e da revelação. No século XVII, a razão discursiva oferecia outro caminho para se chegar às respostas das questões existenciais: O que é o conhecimento verdadeiro? O que é o cosmo? O que é o homem? Assim, as mudanças nas respostas dadas a estas perguntas levaram, por um lado, a

uma redução da realidade e, por outro, a uma fragmentação e depois separação crescente das disciplinas (SOMMERMAN, 2006).

É a partir do século XVII, com o nascimento da ciência moderna, “ao mesmo tempo quantitativa e experimental” (GALIANO, 1979, p. 10), que se acentua a ausência de diálogo entre os saberes, devido às metodologias científicas propostas pelas epistemologias racionalistas e, a partir do século XIX, pelas empiristas. Estabelece-se, no entanto, a partir da metade do século XX, a hiperespecialização disciplinar em decorrência de todo esse histórico do pensar o mundo, o homem e o conhecimento e pelo crescimento cada vez maior do volume e da complexidade dos conhecimentos produzidos e, ainda, pela multiplicação e sofisticação das tecnologias.

Em pleno século XXI, seria prudente agir com cautela no processo de relacionamento entre as disciplinas, para que elas possam simultaneamente amparar-se mutuamente e preservar sua singularidade, evitando incorrer no erro de se converterem em uma única esfera do conhecimento. No processo educacional parece ser propício recorrer à transdisciplinaridade que vem se desenvolvendo no meio acadêmico¹, visando conectar o campus universitário ao âmago da sociedade, muitas vezes distanciados justamente pela tendência à máxima especialização profissional em tempos atuais (SANTOS, 1995).

O termo transdisciplinaridade está fortemente relacionado a um enfoque transversal em diversas áreas do conhecimento, passando pelas exatas, humanas, tecnológicas, da saúde, etc. Na área da educação, já se englobam fundamentos de história, filosofia, psicologia, sociologia, pedagogia, etc. No caso específico da educação musical, o autor forja o termo micro-transdisciplinaridade para se referir à transversalidade específica das disciplinas que compõem a estrutura curricular tradicionalmente presente nas licenciaturas em música. Tratando-se, pois, o termo micro-transdisciplinaridade, aqui utilizado para promover uma integração referente aos currículos de educação musical, como uma proposta de adequação microcósmica do macro pensamento transdisciplinar global.

¹ É no campo da pesquisa acadêmica que começaram a aparecer, na metade do século XX, propostas que propunham diferentes níveis de cooperação entre as disciplinas. Inicialmente chamadas de multidisciplinares e de pluridisciplinares, depois de interdisciplinares e de transdisciplinares, tais propostas começam a ter algum espaço nas universidades. Datam também dessa época, o surgimento de núcleos e centros transdisciplinares tanto nas universidades como fora delas, porém mantendo uma aproximação importante com o ambiente acadêmico (SOMMERMAN, 2006).

[...] reformar um pensamento é um problema paradoxal, pois para reformar o pensamento é necessário antes de tudo reformar as instituições que permitem esse novo pensar. Mas para reformar as instituições é necessário que já exista um pensamento renovado. Este não deve ser ultrapassado deve começar por movimentos marginais / movimento piloto pelas universidades e escolas de boa formação. O grande problema é a reeducação dos educadores (MORIN, 2010, p. 99).

Pós-Modernidade

A atualidade ou “pós-modernidade pode ser definida, provisoriamente, como a sinergia de fenômenos arcaicos com o desenvolvimento tecnológico” (MAFFESOLI, 2004, p.21) ou, ainda, “pós-modernidade é a modernidade que admitiu a impraticabilidade de seu projeto original” (BAUMAN, 1999, p.110).

Segundo Maffesoli (2014b), o conceito de pós-modernidade designa a condição sociocultural e estética após a queda do Muro de Berlim (1989) e a crise das ideologias nas sociedades ocidentais no final do século XX, com a dissolução da referência à razão como uma garantia de possibilidade de compreensão do mundo por meio de esquemas totalizantes. Para Vattimo (2002), a pós-modernidade aparece como uma espécie de Renascimento dos ideais banidos e cassados por nossa modernidade racionalizadora.

Esta modernidade teria terminado a partir do momento em que não podemos mais falar da história como algo de unitário, não pluralista, e quando morre o paradigma do progresso. O tripé moderno fundamentava-se no: (a) trabalho; (b) racionalismo; e (c) progressismo. O tripé pós-moderno fundamenta-se na: (a) criação ou criatividade; (b) razão sensível; e (c) progressividade (MAFFESOLI, 2014a)

Musicalidade abrangente

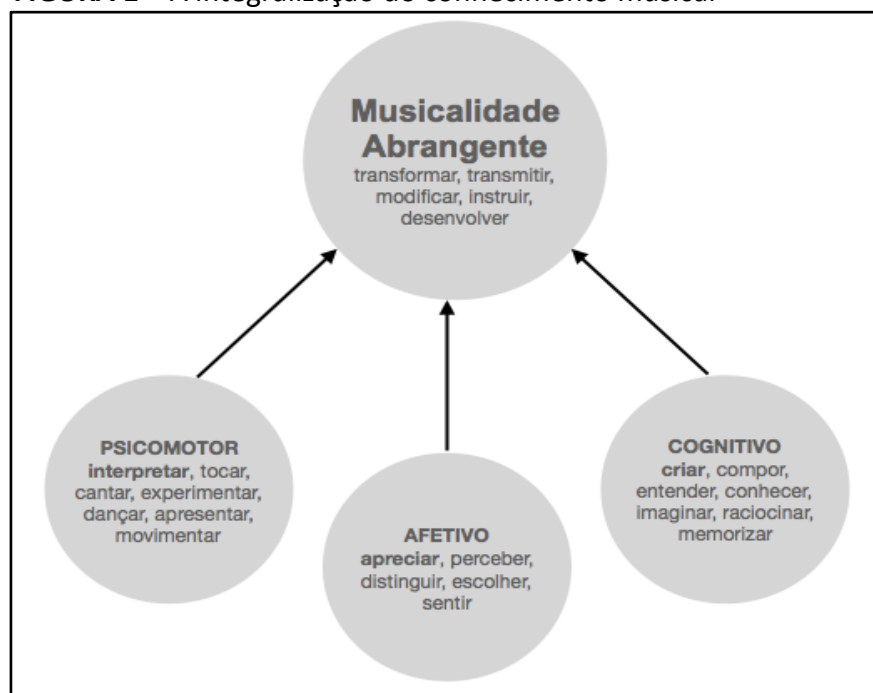
O conceito de musicalidade abrangente (ÁLVARES, 2016) parte do princípio de que a formação acadêmica atual tende a promover uma fragmentação do saber em todas as áreas do conhecimento e, particularmente, na área da educação musical. Tal fragmentação pode ser útil para a especialização em determinadas subáreas do conhecimento, porém tende a fomentar uma desconexão com a realidade que o professor de música vivencia no cotidiano da sala de aula.

Na formação acadêmica que comumente se oferece na universidade, o estudante de música recebe um currículo que se apresenta dividido em disciplinas que nem sempre se relacionam ou interagem diretamente. A teoria, as práticas interpretativas e criativas, a história crítica-social e a metodologia do ensino da música, na maioria das vezes, são apresentadas de forma isolada uma das outras.

O professor de música, ao iniciar seu magistério, depara-se com uma turma de estudantes que aguarda, com diversidades de expectativas, o aprendizado da arte musical em toda completude inerente a tal vasta e peculiar forma de expressão humana. Entretanto, este iniciante professor de música traz como bagagem um modelo de formação acadêmica majoritariamente fundamentada na fragmentação disciplinar do saber. Ao lidar com o ensino de música na escola básica, o professor de música, comumente, encontra-se sozinho em sala de aula tendo que promover, por si mesmo, a (re)unificação do saber musical adquirido academicamente de forma fragmentada para ensinar a música de uma maneira integralizada.

A figura 1 apresenta um diagrama referente ao conceito de integralização do conhecimento musical proposto pela musicalidade abrangente:

FIGURA 1 – A integralização do conhecimento musical



Fonte: Kingkade (2017)

Preponentes da musicalidade abrangente incluem: (a) convergência dos campos e objetivos educacionais cognitivo, cinestésico e afetivo; (b) paradigma gestáltico; (c) construtivismo de saberes não proposicionais; (d) práxis formais e informais de produção, transmissão e aquisição de conhecimento; (e) empoderamento da cultura como mediadora de signos e significados; e (f) aprendizagem significativa.

Questão norteadora

Como promover uma (re)unificação do saber musical fragmentado na formação de professores de música - estratégias, conceitos, atividades..?

O campo de estudo

Motivado pela questão norteadora, o autor propôs-se a explorar, sob ótica discente, o curso de pedagogia musical ativa da Associação Wuytack de Pedagogia Musical (AWPM, 2017), destinado à formação continuada de professores em Portugal e estruturado em cinco ciclos ou graus, com carga horária de 25 horas para cada grau, totalizando 125 horas. Para tal, frequentou o seguinte cronograma: (a) primeiro grau realizado na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, em 2014; (b) segundo grau realizado na Escola Básica Manuel da Maia, em Lisboa, Portugal, em 2014; (c) terceiro grau realizado na Escola Básica Manuel da Maia, em Lisboa, Portugal, em 2015; (d) quarto grau realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, em Portugal, em 2016; e (e) quinto grau realizado na Escola Básica Manuel da Maia, em Lisboa, Portugal, em 2017.

Eis uma breve descrição do curso promovido pela Associação Wuytack de Pedagogia Musical:

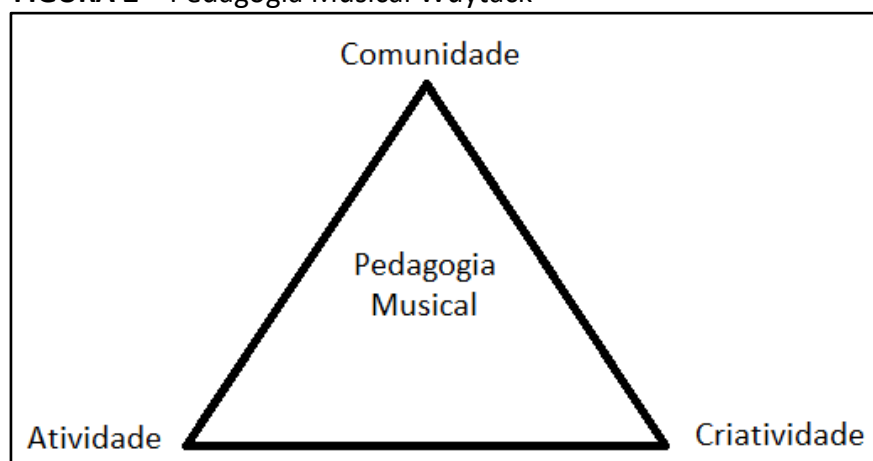
Partindo das ideias da Orff-Schulwerk (obra escolar de Carl Orff), a pedagogia de Jos Wuytack baseia-se em princípios de actividade, criatividade, comunidade e totalidade. Desenvolvendo uma música elementar, que forma uma unidade com a palavra e o movimento, visa a integração das expressões verbal, musical e corporal. Pretende-se que a criança participe numa música de conjunto, em que se combinam a voz, como meio de expressão, por excelência, do ser humano, os instrumentos Orff, na criação e interpretação musicais, e o corpo, através do movimento, da mímica e da dança (AWPM, 2017, online).

Através de observação participativa durante os cinco graus e entrevista gravada por consenso mútuo em forma de conversa com os educadores Jos Wuytack e Graça Boal Palheiros durante o curso de 4º grau, em 2016, destacam-se os seguintes pontos para diálogo com os conceitos de musicalidade abrangente: (a) Pedagogia musical ativa; (b) *Mousikê* e totalidade; (c) *Audiação* através de jogos de substituição gestuais; (d) Metodologia de ensino; e (e) Escuta musical ativa e musicograma.

Pedagogia musical ativa

Na tentativa de diagramar o aprendizado nos cursos ministrados por Wuytack, destaca-se a seguinte trilogia de ações: (a) atividade; (b) criatividade; e (c) comunidade; conforme ilustração na figura 2.

FIGURA 2 – Pedagogia Musical Wuytack



Fonte: Nossa

A primeira ação, atividade, é fundamental no exercício musical, pois música é som em movimento. Estar ativo faz parte da natureza humana. Para alcançar proficiência na arte musical, temos que praticar e praticar.

Porém para a repetição não ficar monótona e desanimadora, utilizamos a segunda ação: criatividade. Através de repetições variadas com improvisações e formas criativas de alternância, desenvolvemos não só o gosto pela repetição, mas também os fundamentos artísticos das variações, ornamentações e construtivismos de saberes não proposicionais, ou seja, descobrir, inventar e construir. Este conceito de saber não proposicional é uma das fundamentações do conceito de musicalidade abrangente.

Em sala de aula, o professor de música depara-se com o ensino coletivo. Então, a terceira ação é realizar atividades criativas em comunidade, ou seja, onde todos em classe participem. Ensinar tudo a todos, todas as partes, todos os instrumentos, todas as facetas inerentes à arte musical. Dessa forma a propagação do fazer musical ganha proporções abrangentes e inclusivas, pois se utilizam expressões oriundas do som e movimento, regatando práticas e tradições milenares.

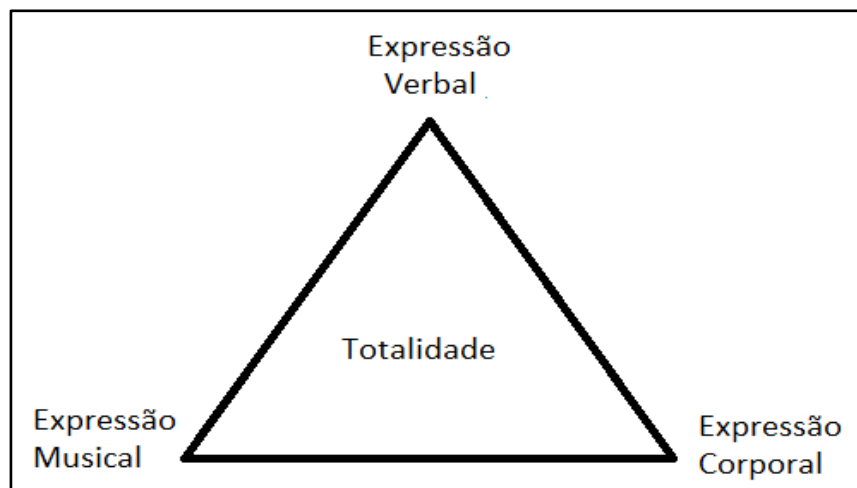
Correlações da pedagogia musical ativa com preponentes da musicalidade abrangente evidenciam-se através da convergência dos campos e objetivos educacionais: (a) atividade > psicomotricidade do fazer musical; (b) criatividade > cognição: compreensão e fluência da linguagem musical; e (c) comunidade > afetividade: identificação e pertencimento ao grupo através da interação e expressão musical.

Mousikê e totalidade

Mousikê era um conceito utilizado na Antiga Grécia onde a música era inseparável da fala/poesia e do movimento/dança. Carl Orff (1895-1982) utilizava o conceito de música elementar propondo a indissociabilidade entre palavra-som-movimento. Wuytack comenta que a educação musical integra várias formas de expressão artística: (a) expressão verbal: poesia e drama; (b) expressão musical vocal/instrumental: cantar, tocar, improvisar; e (c) expressão corporal: movimento, mímica e dança.

A figura 3 ilustra a proposta de Wuytack em ensinar “uma música elementar [...] que forma uma unidade com a palavra e o movimento [...] visa à totalidade das expressões verbal, musical e corporal” (AWPM, 2017, online).

FIGURA 3 – Totalidade das expressões artísticas



Fonte: Nossa

O conceito de *mousikê*:

[...] possui um significado muito mais abrangente do que, hoje, entendemos por música. Etimologicamente, *Mousikê* refere-se à arte das musas². e englobava tudo o que possuía um ritmo, como a poesia, a música e a dança, mas também se estendia ao conhecimento da literatura, da história e das artes cênicas. (ÁLVARES. 2015, online).

Nos seus cursos, Wuytack utilizava a expressão verbal a partir da arte-palavra com teor de dramatização teatral, inerentes ao conceito do *mousikê*. A expressão corporal incluía não só o movimento do corpo no espaço em forma da dança, mas também o gestual. Os gestos, sejam feitos com as mãos ou através de expressões faciais, evocam a mímica como expressão de linguagem corporal. Observa-se, pois, um sincretismo de manifestações artísticas arcaicas com a arte musical da atualidade, ou seja, tradição e renovação na expressão musical.

Correlações do simbolismo do *mousikê* e do conceito de totalidade com preponentes da musicalidade abrangente evidenciam-se através dos princípios do empoderamento da cultura, quando o ensino da música promove, resgata e expande signos e significados definidos pelo senso comum social e semeia valores estéticos através das expressões artísticas.

² As nove musas são: (1) *Calíope*, a bela voz, musa da eloquência; (2) *Kleio*, a proclamadora, musa da história; (3) *Erato*, a amável que dá júbilo, musa da poesia lírica; (4) *Euterpe*, a doadora de prazeres, musa da música; (5) *Melpômene*, a poetisa cantora de versos, musa da tragédia; (6) *Polyhymnia*, a de muito hinos, musa da música sacra cerimonial; (7) *Thalia*, a festiva que faz brotar flores, musa da comédia; (8) *Terpsícore*, a rodopiante, musa da dança; e (9) *Urânia*, a celestial, musa da astronomia e da astrologia (ÁLVARES. 2015, online).

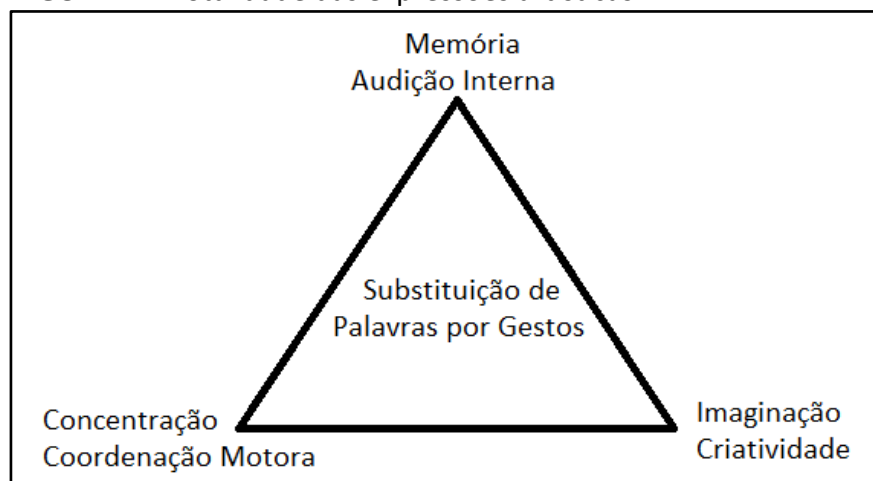
Audiação através de jogos de substituição gestuais

Levando-se em consideração que, numa sala de aula de música, nem sempre temos a disponibilidade de espaço para vivenciar a dança ou amplos movimentos corporais, Wuytack utiliza a substituição de palavras por gestos. Tal estratégia pedagógica faz com que o aluno substitua um trecho da melodia cantada por um gesto manual e/ou facial, enquanto ouve a melodia internamente.

Podemos ligar tal prática ao conceito de *audiação* proposto por Edwin Gordon (1927-2015) em sua *teoria de aprendizagem musical*. Gordon sugere que *audiação* significa para a música o que pensar significa para a linguagem, ou seja, a capacidade de ouvirmos, com compreensão internamente em nossa cabeça, sons que podem estar, ou não, fisicamente presentes (GIML, 2017).

Wuytack utiliza essa estratégia pedagógica em forma de jogo, com caráter lúdico e educativo, para desenvolver competências de audição interna, memória, concentração, imaginação, criatividade e coordenação motora, conforme ilustração na figura 4.

FIGURA 4 – Totalidade das expressões artísticas



Fonte: Nossa

Correlações do conceito de *audiação* através de jogos de substituição gestuais com preponentes da musicalidade abrangente evidenciam-se nos pressupostos dos paradigmas gestálticos, onde se entende que o ser humano responde a um estímulo como um todo. Alternando ludicamente sons e palavras por gestos, a mente organiza os elementos sensoriais numa experiência unitária, uma vez que nossa percepção envolve mais que uma

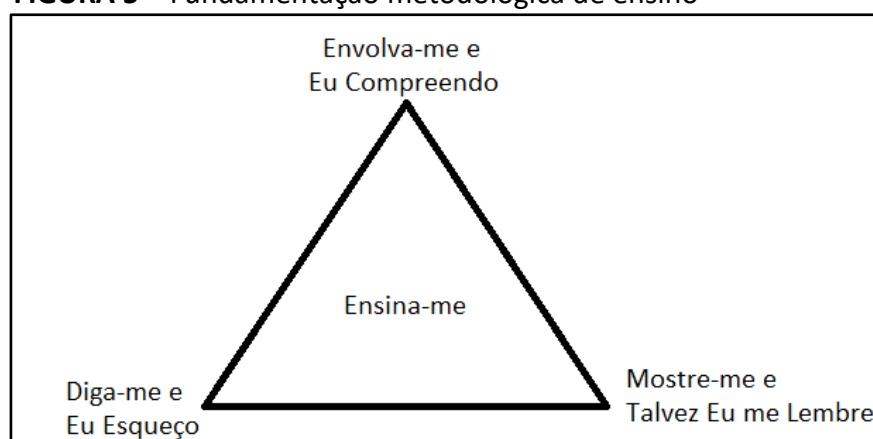
mera combinação de estímulos. Pode-se, ainda correlacionar esta atividade de *audiação* com o preponente da musicalidade abrangente referente à aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1968), quando a organização cognitiva dos conceitos musicais dá-se por subsunção³, favorecendo novas aprendizagens.

Metodologia de ensino

Em suas aulas, Wuytack menciona enfaticamente a seguinte fundamentação metodológica para a transmissão de conhecimento atribuída a Confúcio (551-479 a.C.): (a) conte-me e eu esquecerei; (b) mostre-me e talvez eu me recorde; e (c) envolva-me e eu aprenderei. Ele utiliza essa metodologia ao passar alguma informação, por exemplo, os passos de uma determinada dança, a forma musical ou arranjo vocal/instrumental, ou a estrutura rítmica de determinada canção.

Ao transmitir novas informações ou recordar conteúdos já ensinados, o professor deve utilizar a seguinte ordem: (a) primeiramente, ao transmitir a informação verbalmente, o professor capta a atenção auditiva dos alunos; (b) em seguida, ao fazer uma demonstração gestual, o professor capta a atenção visual dos alunos; e (c) finalmente ao fazer com que os alunos executem a tarefa verbal, musical ou gestual, o professor envolve o aluno na vivência e consequente aprendizado da informação ou conteúdo ensinado. A figura 5 ilustra tal metodologia de ensino.

FIGURA 5 – Fundamentação metodológica de ensino



Fonte: Nossa

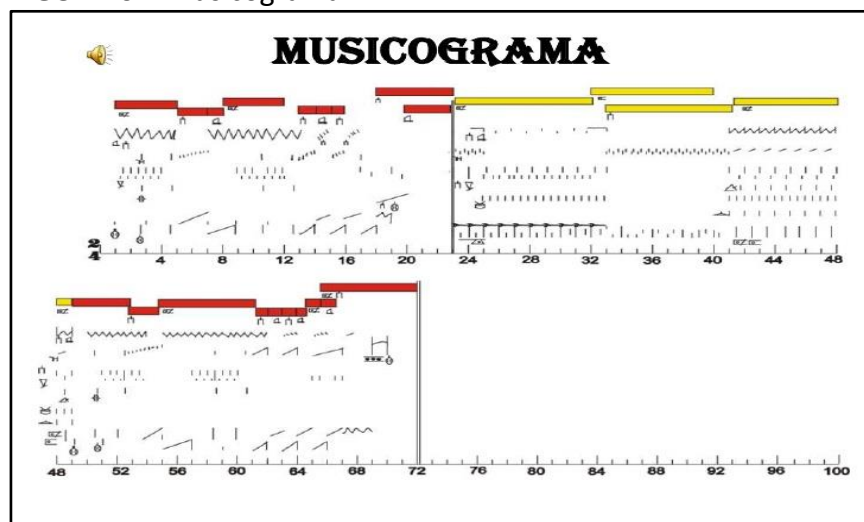
³ Subsunção: ação ou ato de subsumir. Subsumir: incluir, colocar (alguma coisa) em algo maior, mais amplo, do qual aquela coisa seria parte ou componente (Dicionário online de português, www.dicio.com.br)

Correlações da metodologia de ensino adotada por Wuytack com preponentes da musicalidade abrangente evidenciam-se através do sincretismo das práxis formais e informais de ensino, onde a intencionalidade da transmissão do conhecimento mescla-se com práticas educativas anteriores à institucionalização da escolaridade, ou seja, resgatando primórdios de aprendizagem sistemática e desvanecendo fronteiras entre formal e informal.

Escuta musical ativa e musicograma

Wuytack apresenta o conceito de escuta musical ativa que tem como suporte a inovação do musicograma, que é um esquema visual que utiliza símbolos, figuras geométricas e cores para representar os instrumentos e as formas musicais, conforme ilustra figura 6. Wuytack faz uma analogia de que o musicograma estaria para a música assim como o eletrocardiograma está para o coração. Visualizado durante a escuta de uma obra musical, o musicograma auxilia visualmente à compreensão da peça em audição.

FIGURA 6 – Musicograma



Fonte: Wuytack & Palheiros (2017)

Considerações finais

A questão da fragmentação do saber, presente na formação universitária dos professores de música, especificamente nos cursos de licenciatura no Brasil, vem sendo objeto de pesquisa e ações de ensino e extensão do autor em seu exercício docente.

Em uma época intitulada de pós-modernidade, com a eminente dissolução de modelos educacionais absolutistas, e com o florescer de ações transversais em diversas

áreas do conhecimento, a questão da (re)unificação do saber musical fragmentado na formação de professores de música parece atrair interesse e notoriedade em diversos ambientes educacionais.

Ao adotar um conceito de musicalidade abrangente que englobe e integre as disciplinas acadêmicas com a tradição e vivência no campo da educação musical, o estudo desperta reflexão sobre possíveis correlações com as contribuições e práticas metodológicas do educador musical Jos Wuytack.

A pedagogia musical de Wuytack, sob a ótica integralizadora da musicalidade abrangente, apresenta potencial práxis educativa atraente e inspiradora para cursos de formação de professores de música, quer sejam de formação inicial ou continuada.

Abordando a questão norteadora desse estudo - como promover uma (re)unificação do saber musical fragmentado na formação de professores de música? - podemos sinalizar que a obra de Jos Wuytack oferece substancial conteúdo para pesquisa e ações direcionadas à expansão do conceito de integração do conhecimento proposto pela musicalidade abrangente.

Para epílogo desse estudo, em forma inusitada de paródia sobre secular cantiga popular brasileira, mimoseia-se a seguinte *coda*:

Coda em paródia

Se essa escola, se essa escola fosse minha
Eu mandava era musicalizar
Com educadores musicais brilhantes
P'ro aluno cantar, tocar e criar

Nessa escola, nessa escola tem um bosque
Que se chama, que se chama emoção
Dentro dele, dentro dele mora a música
Que tocou, que tocou meu coração

Se eu toquei, se eu toquei teu coração

Foi porque tu tocaste o meu também
Se com música toquei teu coração
É porque, é porque te quero bem

--/--

Se essa universidade fosse minha
Eu mandava transdisciplinarizar
Com pedagogia musical brilhante
Para o meu, para o teu saber cantar

Nessa universidade tem um bosque
Que se chama, que se chama integração
Onde a musicalidade abrangente
Reunificou a fragmentação

Se eu troquei, se eu troquei a expressão
Se é verbal, musical ou corporal
A totalidade da expressão artística,
Ontem e hoje, será sempre atemporal

Se eu mudei ou se mudaram a educação
Foi porque o mundo hoje mudou também
Do amor líquido ao terceiro instruído
Pós-modernidade, eu lhe quero bem

--/-- --/--

Referências

ÁLVARES, Sérgio Luís de Almeida. Considerações sobre a educação musical na diversidade sob a perspectiva da musicalidade abrangente. In: ÁLVARES, Thelma Sydenstricker; AMARANTE Paulo (Orgs.) *Educação musical da diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em educação*. Curitiba: CRV, 2016. p. 73-110.

ÁLVARES, Sérgio Luís de Almeida. Unidade na Diversidade: desafios, motivações e possibilidades de um grupo de educadores musicais brasileiros sob a perspectiva da musicalidade abrangente. In: XXI SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Rio de Janeiro. *Anais*. Disponível em: <http://www.fladembrasil.com.br/anais-brasil-2015.html> . Acessado em 29 maio 2019.

AUSUBEL, David Paul. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.

AWPM. *Associação Wuytack de Pedagogia Musical*. Disponível em: <http://www.awpm.pt> . Acessado em: 29 maio 2019.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRENNER, Joseph. The philosophical logic of Stéphane Lupasco (1900-1988). *Logic and Logical Philosophy*, v. 19, p. 243-285, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

GALLIANO, Guilherme. *O método científico: teoria e prática*, São Paulo: Mosaico, 1979.

GIML. *The Gordon Institute for Music Learning*. Disponível em: <https://giml.org> . Acessado em: 29 maio 2019.

KINGKADE, Vera Maria de Castro Baretto. Matriz curricular expansiva ao programa de música do Colégio Colabore. 2017, 134 f. *Dissertação* (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PIAGET, Jean. Epistemologie des relations interdisciplinaires. In Ceri (ed), *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*, p. 131-144. Paris: UNESCO/CODE, 1972.

MAFFESOLI, Michel. *Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MAFFESOLI, Michel. *Homo eroticus: comunhões emocionais*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

MAFFESOLI, Michel. *L'ordre des choses: penser la postmodernité*. Paris: CNRS Editions, 2014b.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, Edgar. *Educação ambiental na escola: objetivos conceitos e estratégias – pensamento sistêmico e pensamento complexo*. EDIC 2010.

MORIN, Edgar. Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. Comunicação no Congresso Internacional Quelle Université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université. In: *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires*, Lugano, n. 12, fev. 1998. Disponível em: <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php> . Acessado em: 29 maio 2019.

NICOLESCU, Basarab. *La transdisciplinarité: manifeste*. Paris: Éditions du Rocher, 1996.

NICOLESCU, Basarab. *Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade*. Centro de Educação Transdisciplinar, 2009. Disponível em: <http://cettrans.com.br/textos/contradicao-logica-do-terceiro-incluido-e-niveis-de-realidade.pdf> . Acessado em: 29 maio 2019.

SANTOS, Renato. Transdisciplinaridade. *Cadernos de Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, n. 8, p. 7-9, 23 nov. 1995.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou Transdisciplinaridade?* da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus Coleção Questões Fundamentais da Educação, 2006.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. (Trad. Eduardo Brandão). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. *Pedagogia musical*. 05 Volumes. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2017.