

Música como linguagem: A intrínseca relação no processo de alfabetização tendo a música como uma linguagem que encontra seus pares na língua falada

Comunicação

Franklin J. B de Araujo
UFBA
franklin_sax@hotmail.com

Resumo: Este trabalho buscou analisar e fazer um levantamento em estruturas e definições da música como uma linguagem que encontra seus pares e semelhanças na linguagem falada, demonstrando seu potencial e aplicabilidade corroborados e exemplificados neste texto por autores que expressam tal olhar pedagógico. Para atingir esse objetivo, a pesquisa, que possui natureza aplicada com objetivo exploratório, utilizou abordagem qualitativa. Como procedimento foi utilizado a revisão bibliográfica. Observadas tais semelhanças percebemos o quão musical é o trabalho do Unidocente uma vez que, boa parte de suas atividades, se refere à música como uma linguagem na aquisição de códigos escritos e atividades motoras. Deste modo, este trabalho aponta a relevante presença do especialista musical no âmbito escolar, uma vez que não há matérias de educação musical nos cursos de pedagogia e boa parte dos conteúdos nos anos iniciais são de cunho musical, existindo assim, uma incongruência. Esse trabalho conclui que, apesar de diferentes, as duas áreas possuem uma vasta similaridade sendo a música um sistema complexo de som e grafias carregado de elementos afetivos, que pertinentemente deveria ser realizado por especialista.

Palavras-chave: Linguagem, Unidocente, educação musical.

Introdução

Vivemos em uma sociedade de cultura escrita da qual qualquer atividade humana que exista, seja no âmbito físico, mental ou digital, perpassa em algum momento, por uma atividade que demande conhecimento linguístico. Trabalhar linguagem é trabalhar a própria existência humana. É ressignificar entendendo seu significado social e cultural.

[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra, [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de

“escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 11 e 20).

Muito se discorre e se fecunda sobre a analogia entre música e linguagem verbal quando se fala de linguagens, transversalidade, metodologias etc., porém ainda parece existir um espaço a ser completado entre o seu potencial e seu uso. Nos anos iniciais cabe aos unidocentes¹ a atividade de lecionar artes, que abrange de modo significativo a música, alfabetizar, que na prática significa usar fortemente atividades motoras, cognitivas e musicais com significado linguístico, além da própria aula de música. Logo percebemos o caráter musical dos anos iniciais levantando a questão e observando o quanto significativamente uma área transita no domínio de outra tendo/sendo o especialista um valor social secundário? Sobre isso, Godoy e Figueiredo afirmam que:

Nas séries iniciais atuam professores generalistas, os quais devem mediar conteúdos de todas as áreas do conhecimento, sendo a música uma dessas áreas. Entende-se que é fundamental que esses profissionais possuam uma vivência com os aspectos musicais, além de um conhecimento básico e fundamentado dos conteúdos de música a introduzir nas suas aulas (GODOY; FIGUEIREDO, 2006, *on-line*).

A parte que diz respeito à educação musical está inserida de modo coadjuvante no olhar governamental, quando na verdade sua essência se encontra num ativo protagonismo, principalmente nos anos iniciais. Este trabalho corrobora com a necessária presença do especialista musical nas escolas e a pertinência em abordar tal temática, uma vez que ela demanda conceitos próprios e é lecionada por outro profissional e dentro da área deste outro profissional a demanda musical, ainda sim, tem um extenso valor significativo.

Meus questionamentos se deram ao perceber o quão cabível e interdisciplinar era usar uma linguagem para expressar melhor o sentido da outra. Como explicar melhor o nível de tensão de um acorde dominante ou alterado em suas várias camadas de tensões se não usando o nível de tensão de uma pergunta ou vice – versa; ou a leve mudança de entonação vocal junto a uma vírgula ou pausa final, ou como formar o sentido de uma frase de modo

¹ Professor responsável por lecionar os componentes curriculares nos anos iniciais do ensino infantil.

conciso em um *blues* se não usando o artifício da pergunta e resposta como na linguagem verbal.

De modo mais profundo, este artigo trouxe a íntima semelhança nos sons/notas observando sua estreita correspondência com os fonemas/letras, assim como na elaboração das frases e períodos e os termos que as definem, nas duas áreas. No plano da análise “morfologia e análise sintática” trouxe de modo prático os termos essenciais e acessórios bem como suas definições e usabilidade. Este artigo também apontou a inconsistência em ter um generalista atuando, mesmo sob lei federal, em uma área ao qual não teve habilitação, questionando tal incoerência além de apontar possibilidades.

Finalizo demonstrando a razoabilidade nas equiparações ressaltando seus aspectos singulares.

O professor Unidocente e a educação musical nos anos iniciais

A LEI 11.769 2008, traz em seu texto a obrigatoriedade, mas não exclusividade, do ensino de música nas escolas, porém não apresenta qual profissional se encarregará desta atividade, se o especialista ou generalista. Os professores que atuam como unidocentes nas séries iniciais admitem um valor muito significativo da música e sua necessária existência em sala de aula. Porém, também admitem a falta de suporte na sua formação para atuar, dando conseqüentemente mais valor aos outros conteúdos que historicamente têm um lugar privilegiado nas escolas, trabalhando a educação musical num plano inferior. Relaxamento, recreação, animação de datas comemorativas, pontuar tarefas, música do lanche, música para entrar na sala, música para guardar o material, podem até ser propostas de atividades musicais, mas não satisfazem a essência da necessidade da educação musical, acabando por enfraquecê-la como área de conhecimento fazendo apenas como um apêndice para outras matérias.

De fato, à primeira vista, propor ao unidocente a necessidade de “melhoramentos” parece ser grosseiro, uma vez que sua real intenção não seria ser professor de música, mas na prática o é. Contudo, há de concordamos que há um estranho fenômeno acontecendo: a) temos na lei a obrigatoriedade de conteúdos musicais, b) a isenção da necessidade do

especialista, c) um curso que especializa. Todavia, se faz minimamente lógico a sua qualificação, de modo contrário, não fez sentido todo material dissertado até hoje. Para Hentschke (2000, p. 197):

A viabilidade de se implantar uma educação musical de qualidade, vai além da elaboração de uma proposta curricular fundamentada em teorias e modelos de desenvolvimento musical. Esta depende do profissional que irá atuar, principalmente, da sua formação envolvendo uma sólida fundamentação teórica que possa balizar a avaliação de sua prática. (HENTSCHKE, 2000, p.197).

Via de regra, o unidocente não teve um preparo musical e artístico na sua formação pedagógica, uma vez que estes não fazem parte do *currículum* do magistério. Desse modo, surgem pontos a serem analisados: a) onde ele aprendeu música? b) foi de forma empírica? c) de forma empírica qualifica-o ao exercício dessa atividade ou profissão? d) a lei fortaleceu ou enfraqueceu a atividade musical pedagógica? e) é interessante licenciar-se em música, uma vez que podemos ser licenciados em outra área e ainda lecionar música? f) a atividade musical lecionada por professores unidocentes enfraquece a necessidade de se especializar em música? Esses questionamentos podem contribuir para a busca de uma maior valorização do profissional em sala de aula.

Pontes entre a pedagogia musical e a linguagem

Em diversos métodos alfabetizadores no Brasil, todos primam por iniciar suas “alternativas alfabetizadoras” em elementos que os levem a alcançar percepções variadas, incluindo percepções de cunho sonoro, ciência essa de domínio da música. Autores das duas áreas (pedagógicas e musicais) contemplam as similaridades existentes, alguns em maior ou menor profundidade, e corroboram de pedagogias de tal natureza como pontos importantes no seu ensino.

Grandes nomes na literatura da área usaram tais analogias em suas práticas educativas, criativas e musicais, tais como: Lindembergue Cardoso – Brasil (CAJAZERIA, 1972). Seu propósito era trabalhar elementos como fonemas, onomatopéias e bugingangas

por estar próximo a elas e trabalhando métodos já existentes. Trabalhava de forma criativa as letras e acentos - **A, E, I, O, U/Â, Ã, Ê, Û** (UFRANCÊS), **Ô, Õ**, trabalhando sons e durações; Emile Jaques Dalcroze - Austria (1865 -1950), trata a palavra e a música como elementos estruturantes usando repetição frequente de um pequeno motivo melódico gerando novas variações. Como exemplo, a palavra lobo a qual repetida várias vezes acaba gerando a palavra bolo (ex: lobo lobolobolobo virando bolo). (MATEIRO, 2011). Tal analogia pode ser vista nas fugas do compositor Johann Sebastian Bach, onde o tratamento dos motivos melódicos são usados em palavra, como exemplo o movimento retrógrado, diminuição e aumento melódico-palavra como possibilidades de trabalhar a linguagem sob a ótica da música. Edgar Willems – Suíça (1890-1978), trabalhava atividades com ritmos livres com vocábulos e com palavras e ações do cotidiano como: bom dia, boa tarde, mamãe, papai etc. Batia ritmos com palavras da língua falada atento aos movimentos espontâneos da fala. (MATEIRO, 2011). Jos Wuytack (23 de Março de 1935), sua atividade consiste em trabalhar uma estrutura de oito compassos onde é dividido em dois. Ao final do quarto compasso tem-se uma frase no tempo fraco de caráter interrogativo e no final do oitavo compasso, uma frase no tempo forte enfatizando um ponto final, além de trabalhar expressão verbal por meio de recitações de textos ou poema. (MATEIRO, 2011).

Propor pontes entre a pedagogia musical e a linguagem tem um afetuoso sentimento de coerência entre proponentes da educação no nível escolar, assim como um olhar da comunidade científica que visa melhorar a qualidade da educação. Sobre a relevância do ensino de música como linguagem, a PhD Luciana Lessa traz a seguinte observação:

Embora a música esteja sempre presente em nossa rotina, sua importância no processo de aquisição de linguagem parece ainda não ter adquirido o merecido status. À música é composta de elementos muito ricos no que diz respeito a sua estrutura linguística. [...] **Aspectos semântico-lexicais:** a contribuição da música corresponde à possibilidade das crianças ampliarem seu vocabulário em diferentes campos lexicais. Como as músicas são compostas em torno de um determinado tema, a criança não apenas tem contato com novas palavras aleatoriamente, mas aprende quais palavras. (LESSA, 2013, *on-line* – grifo do autor).

As atividades entre música e linguagem podem proporcionar ao educando reações e estímulos diversos trazendo possibilidades e interações de modo lúdico. A linguagem tem

um grande impacto no desenvolvimento do pensamento e da atividade global do aluno, assim, utilizando esse instrumento, a criança reage para além daquilo que é imposto concretamente à sua percepção. (GALVÃO, 1995). Desenvolver atividades que alicercem o senso crítico/analítico da linguagem é trabalhar os sentido e sinônimos da palavra em variadas profundidade.

Fonema: semelhanças e possibilidades

Fonema tem por definição a representação sonora e letra a representação gráfica, logo, temos a analogia perfeita entre nota tocada e nota escrita na pauta. Além dessas, ainda percebe-se a necessidade de atribuir sinal gráfico que equivalha ou chegue ao mais próximo da representação ideal possível. O fonema, menor unidade sonora do sistema fonológico de uma língua, além de estabelecer contrastes entre palavras que aparentam ser bem parecidas, também estabelece conjecturas entre o som e o sinal escrito num papel. “Palavras e músicas são análogas uma vez que ambas dependem do agrupamento de símbolos em unidades perceptuais distintas”. (CHRIST, 1954 *apud* GOLDEMBERG, 2005, p. 263).

De modo igual, as duas atividades requerem valiosos esforços para sua fluência. Ricardo Goldemberg diz que:

[...] além disso, as duas linguagens utilizam símbolos arbitrários para registrar aspectos proeminentes dos padrões sonoros e o desenvolvimento da leitura requer anos de treinamento, tornando-se mais eficiente a partir do reconhecimento de estruturas. (GOLDEMBERG, 2005, p. 261).

Em música temos sinais nas notas que agem da mesma forma modificando o som, assim como em linguagem verbal, a exemplo das figuras 1 e 2:

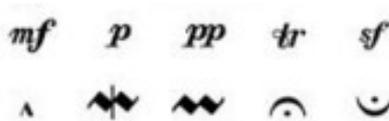
Figura 1: Mínima



Fonte: Autoria própria

Sinais modificadores, intensidade e duração sonora.

Figura 2: Sinais de dinâmica



Fonte: Autoria própria

Quanto à sua classificação, temos palavras com letras de maior e menor força sonora, além de timbres abertos e fechados e letras que estão na palavra, mas que são quase ou totalmente omitidas ou também evidenciadas. Exemplo:

- Átonas: pronunciadas com menor intensidade.
- Tônicas: pronunciadas com maior intensidade.

Quanto ao timbre:

- a) Aberto
- b) Fechado
- c) Reduzidas

Reduzidas – letras que quase não são pronunciadas, mas a sua grafia consta na palavra aparecendo quase sempre no final, como: *dedo, ave, gente*.

Observando a figura 3 e traçando conjecturas, podemos fazer um comparativo entre uma palavra e uma frase musical, extraindo as seguintes similaridades:

Figura 3: Semicolcheia, fusa com ghost note



Fonte: Autoria própria

a) as duas primeiras notas – sol e si - poderiam ser notas/letras átonas pela sua menor acentuação;

b) a terceira nota - ré - com o ponto, nota/letra tônica por ter maior ênfase sonora;

c) a quarta nota/letra - si - como reduzida. Também chamada de omitida. Em música Ghost Note.

As possibilidades no sentido criativo e sonoro são inúmeras, uma vez que elas disponibilizam sinais modificadores e possibilidades infinitas de reagrupamentos. Ricardo Goldemberg nos traz que: “Deve-se notar que ambas são capazes de gerar um número ilimitado de sequências inéditas e reforçar o fato de que as duas linguagens são mediadas pelos mesmos canais de produção vocal e de percepção auditiva”. (GOLDEMBERG, 2005, p. 261).

Estruturas maiores: frase e período

As definições de frase e período convergem a um enunciado de sentido autônomo e completo, Por exemplo: Que noite linda ou As plantas necessitam de cuidados especiais. Ambas constituem frases em uma determinada linguagem. Em música, o que se entende por frases pode ter variadas formas de observações que, a depender do autor, sofrem leve mudança: cadências, relações tonais, repouso e tensão; até agrupamento de dois ou três pulsos (forte-fraco ou forte-fraco-fraco). Todos, em sua essência, devem conter um sentido comunicativo que é subjetivamente entendido, às vezes como uma pergunta ou resposta e seus desdobramentos cadenciais. Para o compositor Schoenberg “Uma frase constitui uma unidade aproximada daquilo que se pode cantar em um só fôlego”. (SCHOENBERG, 1996, p.29). Percebemos aqui uma interseção entre esses dois modelos, estruturalmente e

pedagogicamente com excelente potencial educacional.

Estruturas maiores: períodos

Em linguagem

Período Simples, apenas um verbo: As plantas **necessitam** de cuidados especiais.

Verbo: **necessitam**.

Período composto - dois verbos: **Quero** aquelas flores para **presentear** minha mãe.

Verbos: **Quero, presentear**.

Em música:

Período Simples: Duas frases (melodias) onde o final tem-se uma CAP (autêntica perfeita), como na figura 4.

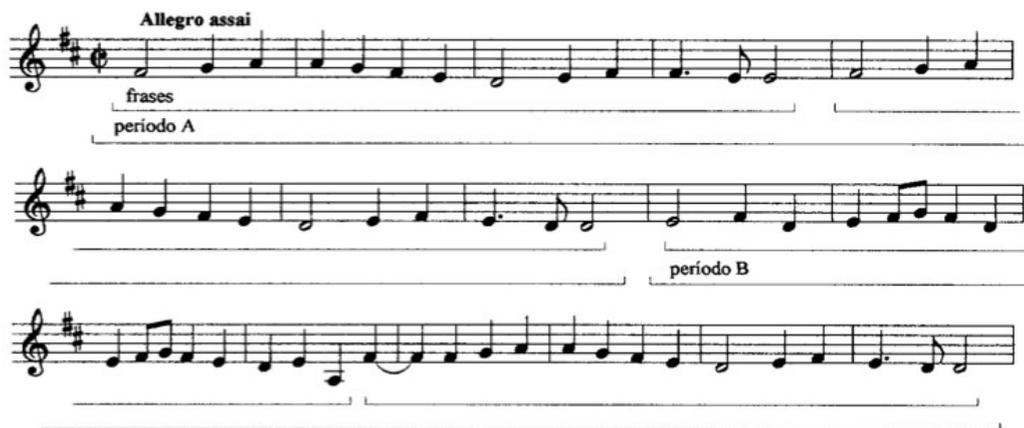
Fig 4. Frase minueto em Sol maior – J. S Bach

The image displays two staves of musical notation for a minuet phrase by J.S. Bach in G major, 3/4 time. The first staff is labeled 'frase antecedente (pergunta)' and contains three measures. Below it, brackets indicate 'incisos' (measures 1 and 2) and 'semi-frases' (measures 1, 2, and 3). Roman numerals 'I' and 'V' are placed at the end of the phrase. The second staff is labeled 'frase consequente (resposta)' and contains three measures. Roman numerals 'V' and 'I' are placed at the end of the phrase.

Fonte: autoria própria

Período Composto: Dois ou mais períodos simples. A cadência que finaliza deve ser a mais incisiva que a segunda que por sua vez é mais forte que a primeira e a terceira, exemplificado na figura 5.

Fig. 5. Período em Ode de alegria de Beethoven



Fonte: CAEF. Porto Alegre, 2010

A morfologia e a sintática na música

Em fraseologia da música, analisamos uma frase ou um período em forma de discurso e observam-se os elementos que os formam. Basicamente, esses elementos são: notas, arpejos, escalas, frases, semi-cadências, cadências, períodos etc., de mesmo modo em língua. Tendo como premissa a análise comum as duas áreas e usando este esquema comparativo ao qual esse trabalho desenvolve sua lógica, observamos a figura 6 isoladamente, fora do seu contexto. A primeira percepção que temos é estar diante de um Mi menor com sétima. Em dado momento sim.

Fig 6: Semínima



Fonte: autoria própria

Agora, abrindo a lupa e observando um contexto, poderíamos vê-lo com uma outra perspectiva, não mais como um acorde ao qual por si só ele é, e sim ao qual ele pertence, ou ao qual ele se sobrepõe. Perspectiva essa percorrida frequentemente na “análise sintática”.

Observe as figuras 7 e 8 tendo agora o acorde de G6 e C9 como um ponto observador, um contexto, onde em outro momento tínhamos apenas o acorde de Mi menor isolado em si mesmo.

Fig 7: Semínima

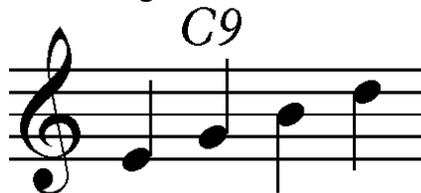


Fonte: autoria própria

Neste contexto vemos o Mi como grau seis, Sol como grau um, Si como três e Ré como grau cinco. Logo o pensar abrangente nos distancia do Mi Menor.

De mesmo modo no exemplo da figura 8.

Fig 8: Semínima



Fonte: autoria própria

Agora Mi como grau três, Sol como grau cinco, Si como grau sete e Ré como grau nove. Logo o pensar abrangente distância do Mi Menor.

Esse pensamento se estende exponencialmente à medida que trocamos os acordes e mantemos as notas mi, sol, si, ré. Modelo esse chamado de Camada Superior, assunto muito difundido por pianistas de Jazz.

Ainda no pensamento analítica temos o estudo das relações tonais e suas funções em sentido estrutural. O uso de números romanos, setas etc; auxiliam na análise. Como na figura 9.

Figura 9: Progressões harmônicas



Fonte: autoria própria

De modo analítico, uma vez o grau I sendo x, o V, II, IV, sub V, II etc; viram y por estarem condicionados uns aos outros. Com esse entendimento, facilita a observação de um

modelo harmônico e melódico que se repete em doze tons, mas que apenas precisa ser estudado em um para o seu entendimento geral.

A sintática: termos essenciais e acessórios

Termo Essencial trabalha a estrutura da oração discorrendo sobre quem pergunta/realiza e quem responde/sofre a ação, sujeito e predicado.

Termos acessórios: São termos dispensáveis, mas que acrescentam informações novas e trazem um complemento. Vejamos o exemplo:

Anoiteceu suavemente.

A palavra **suavemente** apesar de dispensável traz uma informação que contribui com o verbo **anoiteceu**, que por si só, já seria o bastante, fazendo do nome **suavemente** um termo acessório. Exemplo em música na figura 10:

Fig 10: Semínima e notas acessórias



Fonte: autoria própria

Sendo a melodia principal as notas Fá, Mi e Ré em semínimas e as notas menores mi e fá mi acessórios, percebe-se sua função trazendo novas informações à melodia principal, porém dispensáveis, como sua própria definição já o esclarece.

Similar, metafórico e poético

A busca por padrões e similaridades entre música e linguagem em certos momentos tende a percorrer um caminho um tanto quanto metafórico e até poético. A análise comparativa entre música e linguagem verbal de fato não nos traz argumentos e conceitos falsos ou verdadeiros. Essas duas linguagens têm suas próprias particularidades e compartilham uma estrutura organizacional e hierárquica bastante semelhante, porém existe um limite um tanto quanto desconhecido e devemos ser cautelosos na busca.

Theodor Adorno traz que:

A música assemelha-se à linguagem. Expressão como idioma musical e entonação musical não são nenhuma metáfora... a música é análogo ao discurso não apenas como conexão organizada de sons, mas também porque há uma semelhança com a linguagem no modo de sua estrutura concreta [...] música assemelha-se com a linguagem na qualidade de sequência temporal de sons articulados, que são mais do que meros sons. (ADORNO, 2008, p.167).

Tais comparações são pertinentes, ainda mais sob o olhar alfabetizador, porém há de se entender que são linguagens distintas, mas ainda sim pertencentes ao grupo das linguagens, e que por tal, compartilham de diversas similaridades. Segundo Barrett (1990, p. 68), “são baseadas na suposição de que os dois modos compartilham tanto que devem compartilhar ainda mais, sem considerar uma reflexão adequada a respeito das propriedades únicas de cada um deles”. E de modo reflexivo científico, não devem, completa ou equivalentes.

Uma breve análise no processo da aquisição da linguagem falada

De modo geral não existe uma explicação suficientemente clara e incontestável sobre a aquisição da linguagem e como sujeitos passam de “não falantes” e “não escritores” a “falantes” e “escritores”. Dentre as teorias temos: **Comportamentalismo** defendido por Skinner onde sugere que a linguagem é uma função comportamental ou condicionada. O Inatismo de Noam Chomsky que consiste a linguagem como uma estrutura inata ao ser humano. Uma das mais difundidas, o construtivismo de Jean Piaget com o cognitivismo entendendo a natureza do conhecimento humano e a Sociointeracionista de Vygotsky e que admite pensamento e linguagem serem indissociáveis uma vez sendo atividade simbólica. (BERBERIAN; BERGAMO, 2009). Em música, para a Dra. Penna (1999) “música não é uma linguagem universal. É, sem dúvida, um fenômeno universal; mas enquanto linguagem é culturalmente construída”. Ainda temos a simbologia que é uma forma de comunicação não-verbal a exemplos de sinalização de trânsito, semáforo, logotipos, bandeiras, uso de cores para chamar a atenção ou exprimir uma mensagem. É muito interessante observar que, para manter uma comunicação, nem sempre é preciso usar a fala, mas sim uma linguagem, seja

verbal ou não-verbal ou ainda a linguagem mista que é o uso simultâneo das duas.

De todo modo, tal analogia serve de material pedagógico para se comunicar melhor com o aluno em um universo ao qual ele está acostumado por entender que a linguagem verbal é uma língua de seu maior domínio. Neste sentido, abre-se uma janela de maior possibilidades para tratar de assuntos na linguagem que mais domina e que transita com maior fluência possuindo seus pares na música.

Considerações finais

De fato, há razoabilidade em conceber analogia entre música e a linguagem em modo estrutural e mais profundo e que tais modelos indicam uma ampla singularidade que transita dos conteúdos característicos a interdisciplinares e que dificilmente seria traduzida por generalista, e que caso seja, suportes de toda natureza sejam oferecidos. Cientistas estão certos sobre a cautela nas equiparações e semelhanças e quão longe pode ir mas, que a analogia tem caráter metafórica e poética de grande importância carecendo de experimentação e cientificismo. (GOLDEMBERG, 2005). Trazer na prática essas similaridades se traduz em reforçar ainda mais a educação musical como ciência que deve ser feita por especialista visto que ela demanda conhecimentos específicos e pertinência de diversos modos. Chega-se à conclusão de que a música é uma ciência que consiste numa junção de vários elementos complexos que se desenvolveu pelos séculos, tanto na sua construção quanto concepção, carregando e transformando consigo significados metafísicos, afetivos e culturais, tornando-se assim, algo que parece às vezes, ainda não ter um nome que melhor lhe defina, mas que, por enquanto, chama-se de linguagem.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Fragmento sobre música e linguagem*. São Paulo: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Brasília/DF, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2002010/2008/lei/l11769.htm>. Acessado em: 11 fev. 2015.

BERBERIAN, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. *Psicogênese das linguagens oral e escrita: subsídios para alfabetização e letramento – Curitiba*, PR: IESDE Brasil, 2009.

BARRETT, Margaret. Music and Language in Education. *British Journal of Music Education*. pp. 67-73. 1990.

CAJAZEIRA, Regina. *Marcos Teórico da Composição contemporânea na UFBA II*. Educação musical método por Lindembergue Cardoso. Salvador: EMUS/UFBA, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GODOY, Vanilda; FIGUEIREDO, Sérgio. Educação musical nas séries iniciais na perspectiva de professores generalistas. *Revista Eletrônica de Musicologia*, 2006, v. 10.

GALVÃO, Izabel; Henri Wallon. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ ; Vozes, 1995. - (Educação e conhecimento).

GOLDEMBERG, Ricardo. A impropriedade do raciocínio por analogia na análise comparativa entre música e linguagem verbal. *Revista Opus*. 11, p. 261 - 265. 2005. Disponível em: <http://www.anppom.com.br>. Acesso em: 20/03/2016.

HENTSCHKE, L. A teoria espiral de desenvolvimento musical como base para uma proposta curricular: um estudo longitudinal em escolas de Porto Alegre – RS. Expressão: *Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria: UFSM, v. 3, n. 2, p. 185-198, jul./dez. 2000.

LESSA, Luciana. *Música e aquisição da linguagem*. 2013. Disponível em: <https://brasileirinhos.wordpress.com/2013/02/14/musica-e-aquisicao-da-linguagem/>. Acessado em: 29/08/2020.

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz . *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes. 2011.

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

SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da Composição Musical*. Tradução. Eduardo Seincman. São Paulo: Edusp, 1991.