

Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical

Cecília Cavalieri França

Resumo: A partir dos referenciais filosóficos da *Educação Liberal* e da *Educação Vocacional*, propõe-se uma reflexão sobre a técnica e a compreensão musical. Estas são vistas como aspectos complementares dentro das diversas formas de conhecimento, as vozes que formam a dinâmica *conversação* concebida por Oakeshott. Através do desenvolvimento da compreensão crítica e de competências técnicas funcionais para a realização de atividades musicais específicas, é possível expandir a capacidade de pensar e agir musicalmente, permitindo o engajamento ativo nesta forma de *conversação*. Discute-se a natureza da técnica e seu impacto sobre o fazer musical, enfatizando-se a *possibilidade* e a *necessidade* de se promover o desenvolvimento musical dos alunos através de experiências musicalmente ricas e tecnicamente acessíveis.

Desenvolver a própria voz

Somos herdeiros de uma diversidade de formas simbólicas. Através da multiplicidade de elementos culturais, compreensões, significados, crenças, aquisições e práticas, elaboramos e damos sentido à nossa experiência. Oakeshott (1962, p.198) se refere a esses elementos como vozes que, juntas, formam uma *conversação*: uma “aventura intelectual não ensaiada” na qual somos convidados a nos engajar. Cada uma dessas vozes contribui de uma maneira particular e enriquecedora (Hirst, 1965, p.52) para a *conversação*, devendo, portanto, integrar a *Educação Liberal* de todos os indivíduos.

O debate entre os defensores da *Educação Liberal* e os da *Educação Vocacional* data do tempo de Aristóteles (Silver e Brennan, 1988, p.3). Essas duas visões da educação carregam diferentes

valores, significados, propósitos e virtudes. O ideal grego da *Educação Liberal* emergiu das doutrinas filosóficas que acreditavam que a busca do conhecimento e da verdade era uma vocação da própria mente (Hirst, 1965, p.30-31). Embora o termo assumia significados específicos em contextos diversos, sua essência é sempre preservada: a busca do pleno desenvolvimento do ser e a conquista de uma vida igualmente plena. Para tanto, enfatiza a amplitude do conhecimento, favorecendo estudos que aumentam a capacidade de compreensão e raciocínio (Pring, 1985, p.184). A partir de exemplos paradigmáticos dentro das várias formas simbólicas, encoraja-se o exercício da compreensão crítica e da generalização para uma ampla gama de conhecimento dentro das disciplinas (Hirst 1965, p.47-48) – as diversas vozes que formam nossa herança cultural.

Botstein (1991, p.17) sugere que os indivíduos devem ser encorajados a romper “o véu das crenças dominantes e verdades dogmáticas”, a fazer questionamentos mais amplos e a reinterpretar o que lhes é dado. Assim, “o aprendiz é libertado do pensamento limitado para reconhecer as conexões entre idéias diversas” (Grugel, 1995, p.52). É preciso saber interpretar a informação para que esta seja reconhecida em circunstâncias diferentes (Fuller, 1989, p.57), pois essas vozes não são blocos estáticos ou cristalizados de informação: são elementos dinâmicos sujeitos a uma contínua exploração intelectual. Participar da *conversação* implica não simplesmente em replicar o mundo, mas abordá-lo criticamente e acrescentar àquelas vozes as vozes individuais.

Em contraposição, a *Educação Vocacional* ou de cunho especialista tende para um tipo de treinamento de natureza mais técnica, visando propósitos mais específicos e utilitários (Good, 1973, p.337). Ela se concentra no domínio de detalhes do conhecimento, objetivando sua utilização prática (Hirst, 1965, p.47-48). Entretanto, critica-se: o domínio de técnicas especializadas para a realização de tarefas específicas não garantem que o indivíduo seja capaz de “avaliar, questionar, desafiar, ou transformar seu mundo em um grau significativo” (Barrow e Milburn, p.184). Desta forma, ela poderia se tornar excessivamente limitada, ou *não liberal* (Silver e Brennan 1988, p.4).

A compreensão e a técnica são, portanto, facetas complementares do engajamento nas várias formas de conhecimento, pois para o indivíduo articular sua voz, é necessário dominar determinadas habilidades práticas e técnicas (Fuller, 1989, p.25-26). Podemos dizer que há uma noção essencial permeando a *Educação Liberal*, à qual podemos nos referir como a possibilidade de *funcionar criticamente* (Cavaliere França, 1998, p.24): a capacidade de exercer o julgamento que permite ao indivíduo reconstruir, questionar e dar sentido à sua experiência. Este funcionamento crítico pode preencher a lacuna entre a utilidade da *Educação Vocacional* e a busca da verdade da *Educação Liberal* e permitir ao indivíduo participar da dinâmica *conversação*, acrescentando-lhe a sua voz.

Essas reflexões sugerem implicações importantes para a educação musical.

Primeiramente, dentro do ideal liberal de desenvolvimento pleno do ser, as artes assumem um papel essencial. Eisner (1989, p.7) acredita que “se as características essenciais da Educação

Liberal incluem o amplo desenvolvimento das racionalidades humanas e das múltiplas realidades que tais racionalidades tornam possíveis, as artes parecem ter seu espaço assegurado”. Na música, a simbolização adquire uma forma única, contribuindo para o desenvolvimento da mente e para a busca da auto-compreensão humana (Swanwick, 1994; Reimer, 1989). Para Paynter (1997, p.10), através dela articulam-se pensamentos, idéias e argumentos contidos nos gestos musicais. De acordo com Wishart (1982, p.314), a informação gestual é veiculada através dos agrupamentos sonoros, dos contornos, frases e estruturas mais longas: “gesto é essencialmente uma articulação do contínuo”. Qualquer que seja o conteúdo e o nível de complexidade, música é pensamento articulado, podendo ser uma fonte de significados revelados em idéias sonoras. Tais significados musicais podem ser criados, compartilhados e apreendidos através das modalidades centrais do fazer musical - composição, performance e apreciação. Ao se engajar com a música, as pessoas podem participar em uma forma de discurso organizado, coerente e significativo. Isso a torna uma poderosa voz entre aquelas que formam a *conversação* concebida por Oakeshott.

Segundo, para que a educação musical seja relevante e significativa, tanto o desenvolvimento da técnica quanto o da compreensão devem ser percebidos como aspectos interativos e complementares. Todo fazer musical envolve procedimentos técnicos, indispensáveis às especificidades da realização musical, bem como um certo grau de compreensão. Sloboda (1985, p.89-90) comenta que a compreensão (a concepção, à qual ele se refere como um ‘plano mental’) e a técnica (a ‘programação motora’) são freqüentemente encontradas separadamente: observam-se casos extremos de indivíduos que possuem grande sensibilidade e musicalidade, mas têm um domínio motor insuficiente, enquanto outros possuem uma habilidade motora refinada e revelam uma compreensão musical limitada. Para que o indivíduo desenvolva sua própria voz em música, é necessário expandir sua compreensão musical para que possa ter um desempenho criativo e um posicionamento crítico em relação a outras vozes. Aspin escreve:

Estudantes de arte estarão constantemente procurando exercer sua imaginação, não apenas para compreender e apreciar o mundo conforme os critérios já existentes no reino da estética, mas também para tentar acrescentar àquele reino, reestruturando-o, acrescentando-lhe novas conjunções de formas e idéias que os permitam reinterpretar e expandir a gama de significados e aquisições possíveis no mundo. (Aspin, 1981, p.47)

A terceira implicação está intrinsecamente ligada à segunda. Existe uma dicotomia aparentemente irreconciliável entre duas visões opostas da educação musical: a especialista e a abrangente. A primeira é direcionada ao desenvolvimento da excelência em uma modalidade do fazer musical. Observa-se que esta tende a se concentrar no desenvolvimento de habilidades técnicas em detrimento de uma compreensão mais ampla e de um fazer musical mais expressivo. A segunda inclui as várias modalidades da experiência musical, objetivando o desenvolvimento do ser. Um ponto crítico desta é o desenvolvimento de habilidades práticas e perceptivas que permitam aos indivíduos realizarem atividades musicais progressivamente complexas. Além disso, se a educação musical for demasiadamente ampla, ela pode se tornar superficial e, conseqüentemente, irrelevante e limitadora.

Logo, é preciso encontrar um meio termo entre o que é filosoficamente desejável e o que é viável na prática. Embora a compreensão e a técnica estejam conectadas na experiência psicológica da música, julgamos ser pertinente desvincilhá-las conceitualmente, buscando-se clarear sua importância relativa no desenvolvimento e no fazer musical.

A compreensão e a técnica em perspectiva

Segundo Swanwick (1994), a compreensão musical consiste na consciência dos significados incorporados nos elementos do discurso musical – materiais, caráter expressivo, forma e valor. Compositores, instrumentistas e ouvintes desenvolvem a sensibilidade ao potencial dos materiais sonoros, articulam os gestos expressivos que conferem às peças seu caráter peculiar e projetam as relações entre os motivos, frases e partes. Esta compreensão pode ser desenvolvida de forma mais consistente através de experiências musicais variadas, pela participação ativa e imaginativa na vida fenomenológica das obras musicais (Reid, 1986).

A compreensão é não apenas desenvolvida, mas também *demonstrada* através do fazer musical ativo (Swanwick, 1992, p.25; Reimer, 1970/1989, p.204; Zimmerman, 1971, p.29; Stublely, 1992). As modalidades centrais da experiência musical (composição, apreciação e performance) são *indicadores comportamentais* apropriados da compreensão musical. Podemos dizer que a compreensão permeia e guia todo o fazer musical do indivíduo, sendo assim revelada. A compreensão do intérprete se manifesta, por exemplo, através

do andamento escolhido para realçar os gestos expressivos e a coerência entre as partes. Leopold Mozart dizia que a própria obra leva o intérprete a inferir o andamento ideal: “isso mostra infalivelmente a qualidade de um músico” (apud Donington, 1973, p.249). Uma compreensão refinada se revela também na capacidade de destacar elementos importantes na obra, como cadências e pontos culminantes, e de realizar microvariações de tempo, dinâmica e altura (Sloboda e Davidson, 1996, p.173).

Se é através do fazer musical ativo que a compreensão se desenvolve e se revela, o cuidado com o desenvolvimento técnico é inevitável. O fazer musical envolve tanto a compreensão de (ou sensibilidade a) tais elementos quanto as habilidades técnicas necessárias para identificá-los e controlá-los. Embora o próprio conceito de técnica seja bastante amplo, persiste uma noção central no que diz respeito à sua natureza e propósito práticos. Podemos considerar a técnica como o conjunto das *competências funcionais* necessárias à realização de atividades musicais específicas, como, por exemplo, produzir um *crescendo* na performance ou transformar um motivo na composição. O cuidado que deve permear a educação musical é evitar que o desenvolvimento técnico se sobreponha ao desenvolvimento da própria musicalidade, ofuscando-a.

Este cuidado, entretanto, já pode ser observado mesmo em alguns contextos de ensino musical de nível superior. Davidson e Smith (1997, p.251-269) relatam um programa desenvolvido atualmente na Guildhall School of Music and Drama, que adota uma abordagem mais holística da prática instrumental, visando a formação de músicos flexíveis e versáteis. Além de atividades de centramento da mente, a proposta inclui exercícios físicos com movimentos plásticos e expressivos diretamente análogos à performance (princípios que Dalcroze pregava há um século!). A improvisação e a composição são usadas como canais para os alunos exercerem a capacidade de julgamento e decisão criativa dentro de uma atmosfera de confiança. Estes são encorajados a realizarem sua interpretação pessoal das obras, trazendo à tona elementos afetivos; assim, a comunicação e expressão pessoais ganham autenticidade. Iniciativas desta natureza demonstram que, mesmo na educação musical especialista, há espaço para um fazer musical mais criativo, exploratório, espontâneo e com um sentimento de aventura.

A funcionalidade da técnica na educação musical abrangente

Outra questão que torna a técnica problemática é de natureza conceitual: sua associação com níveis avançados de realização musical. Tal associação tende a afastar pessoas do engajamento com a música. Técnica “também pode ser simplesmente fazer o que você pode com o que você tem, com o melhor da sua capacidade” (Paynter, 1977, p.9). No contexto da educação musical abrangente, pode-se encarar o desenvolvimento destas *competências funcionais* como um processo de crescimento orgânico, fluente e natural. Mesmo no nível técnico mais elementar, é possível envolver as crianças em experiências musicalmente ricas que possam propiciar seu desenvolvimento. Payne (1986, p.v-vi) acredita que se promove a assimilação de princípios musicais gerais a partir de experiências acessíveis, explorando-se habilidades vocais e percussão corporal. Cantar, acompanhar canções e tocar em conjuntos de percussão são oportunidades acessíveis para se explorar nuances de caráter e estruturas musicais.

A partir de experiências dessa natureza, os alunos podem desenvolver uma compreensão musical funcional sobre a qual habilidades mais complexas poderão ser trabalhadas. O mesmo ocorre na apreciação, onde experiências com peças menos complexas podem ser igualmente significativas e iluminadoras. A compreensão adquirida nestas situações pode ser transferida para outras experiências que demandem gradativamente habilidades perceptivas mais avançadas. Assim, o desenvolvimento técnico se torna uma consequência natural do desenvolvimento da própria musicalidade. À medida que a sensibilidade aos materiais sonoros se refina, cresce a necessidade de controlá-los: o aluno se sente mais estimulado a manipular os sons de uma maneira adequada às suas necessidades expressivas e estilísticas.

Nesse contexto, a composição aparece como um poderoso instrumento para o desenvolvimento técnico, legitimado pelo impulso em direção à expressão. Mesmo com um domínio ainda elementar, os alunos podem produzir peças musicalmente sofisticadas (Cavaliere França, 2001, p.109). Eles empregam freqüentemente elementos musicais mais complexos do que os conteúdos abordados em aula. Durante a exploração de idéias musicais, eles descobrem acordes, temas ou técnicas e decidem incorporá-los em suas criações de uma forma surpreendentemente adequada

(Loane, 1984, p.211) – como, por exemplo, usando um acorde aumentado para provocar maior tensão harmônica. Este exercício exploratório é guiado por um ouvir cuidadoso e uma capacidade de julgamento, escolha e rejeição de possibilidades. Quando um aluno pesquisa como usar as baquetas para produzir um *fortíssimo*, é a sua concepção musical que o leva a explorar as maneiras diversas de abordar o instrumento (ibid.). Assim, ele percebe que o propósito da técnica é atender suas necessidades expressivas imediatas. Da mesma forma, articulações, alternância de toques *legato* e *staccato*, pianíssimos e *crescendos* são empregados naturalmente, contribuindo para a fluência do discurso musical.

Paynter (1992, p.65) também sugere que todo novo elemento técnico pode se tornar um ponto de partida para a experimentação criativa e a composição: “criatividade e desenvolvimento técnico devem caminhar paralelamente”, pois a técnica é mais facilmente consolidada dentro de um contexto musical. Mesmo os exercícios (quando necessários e adequados) podem ser explorados musicalmente: questões harmônicas, intervalos, modulações, transposições, elementos da grafia tradicional ou contemporânea podem ser utilizadas em improvisações, composições e variações (Gane, 1996, p.61).

A própria notação é um aspecto delicado do desenvolvimento musical. Há um certo fascínio em torno do aprendizado da leitura/escrita tradicional, a ponto de, freqüentemente, a iniciação à leitura dominar a maior parte do tempo de aula em detrimento do fazer musical ativo. Embora a leitura seja uma ferramenta importante e necessária que abre horizontes e possibilita o registro e o acesso a obras mais longas e complexas, observa-se uma valorização excessiva desta habilidade. O tempo reservado para a realização musical criativa é gradativamente reduzido e substituído pelo treinamento de leitura, ocorrendo uma lamentável separação entre a liberdade de criar e improvisar e a ‘seriedade’ de se ler uma partitura. Serão necessários anos de treinamento de leitura até que os alunos sejam capazes de dominar a notação de obras tão interessantes, ricas ritmicamente e amplas em tessitura quanto tudo aquilo que eles podem tocar desde a iniciação, seja de ouvido, por imitação ou improvisação. Deve-se evitar que a escolha das peças seja guiada unicamente pelo nível de leitura dos alunos. Pode-se equilibrar pequenas peças que eles possam ler na íntegra com peças de escrita mais complexa onde a ajuda do professor será necessária. Também é possível enriquecer o processo de iniciação à leitura

acrescentando às peças acompanhamentos em estilos variados e harmonias interessantes. Igualmente relevantes são as experiências com a grafia contemporânea, desde os signos mais simples até a leitura e performance de peças mais elaboradas. A leitura é um instrumento, não um pré-requisito para o fazer musical. É importante que as obras sejam adequadas ao nível musical e técnico dos alunos para que promovam seu desenvolvimento; assim eles percebem que a técnica é uma ferramenta útil, funcional e relevante (Barrett, 1996, p.68). É ela que permite expandir a capacidade de pensar e agir musicalmente, pois mesmo a mais refinada compreensão precisa de *canais* através dos quais possa se tornar explícita: sem o domínio técnico não é possível se engajar ativamente na *conversação*.

O nível técnico apropriado

As habilidades técnicas podem ser desenvolvidas em diferentes níveis através das modalidades (composição, apreciação e performance) e mesmo dentro destas, em relação aos diversos estilos e peças (Cavaliere França, 1998). Podemos ilustrar este argumento citando a discrepância que ocorre entre a compreensão conceitual e a capacidade de articulação na linguagem verbal: a fala de uma criança pequena revela uma compreensão funcional da linguagem bastante avançada, mas ela somente aprenderá a linguagem escrita bem mais tarde. Conseqüentemente, a escrita seria um indicador inadequado de sua compreensão musical. A situação inversa pode acontecer no aprendizado de outro idioma: se alguém aprende somente através dos livros, pode não ser capaz de se comunicar oralmente – uma habilidade que não foi desenvolvida.

Este paralelo com a linguagem pode iluminar nosso argumento em relação à música. Acreditamos que só é possível ao indivíduo demonstrar o nível ótimo da sua compreensão musical um vez que ele domine as demandas técnicas da atividade em questão. Um competente compositor, por exemplo, pode não ser capaz de demonstrar toda sua compreensão musical tocando uma peça instrumental de nível avançado, pois seu desenvolvimento técnico se deu em níveis diferentes nas duas modalidades. Não estamos querendo dizer que o indivíduo tenha que desenvolver o mesmo nível técnico nas várias modalidades e nem que seja possível equiparar as dificuldades entre elas. Nosso argumento é que este só poderá revelar a sofisticação de sua compreensão musical se a atividade em questão lhe for acessível – e não são raras as situações

nas quais o domínio técnico exigido ultrapassa as possibilidades do indivíduo, não permitindo que sua compreensão musical se revele plenamente.

Isso é observado não apenas entre modalidades de comportamento musical, mas também dentro de uma mesma modalidade em relação a atividades ou peças diferentes. Por exemplo, um pianista de concepção musical refinada, mas que não pratica, pode não ser capaz de demonstrar sua compreensão tocando peças de um nível técnico que ele não domina. Ele pode inclusive saber o que *deve* fazer (o andamento ideal da peça, por exemplo), mas não ser capaz de realizá-lo (e ter que tocá-la mais devagar). Este problema inclui também peculiaridades estilísticas: tocar Bach ou jazz requer habilidades específicas, envolvendo decisões sobre andamento, dinâmica, articulação, pedal, arcadas, qualidade de som, ornamentação etc. O mesmo vale para a composição e a apreciação: compor (ou ouvir) jazz ou uma fuga também requer familiaridade e domínio do idioma específico.

Portanto, dentro das modalidades (composição, apreciação e performance) e através de experiências dentro destas, a compreensão só será demonstrada de forma satisfatória até o ponto em que as habilidades específicas tiverem sido refinadas.

Podemos, então, delinear a natureza do relacionamento entre a compreensão musical e a técnica, no que diz respeito ao *fazer musical* e ao *desenvolvimento musical*.

Primeiro: tanto a aquisição quanto a demonstração da compreensão musical acontecem através do fazer musical ativo, o que envolve a articulação de habilidades técnicas específicas a cada atividade.

Segundo: a demonstração da compreensão é comprometida quando as habilidades técnicas envolvidas na atividade ultrapassam o limite dentro do qual o indivíduo pode tomar decisões expressivas (Cavaliere França, 1998; Swanwick e Cavaliere França, 1999). Isto gera implicações importantes para a avaliação em música: só é possível observar o nível ótimo de desenvolvimento musical se as atividades forem acessíveis ao indivíduo.

Terceiro: queremos ressaltar a relação entre *manifestar* e *desenvolver* a compreensão musical. Devemos considerar o nível técnico envolvido numa atividade e o nível de compreensão musical que é promovido através dela. Uma atividade tecnicamente complexa pode não envolver nem

promover o desenvolvimento da compreensão musical – e vice-versa. Os seguidos desafios técnicos podem não deixar oportunidades para que a compreensão se desenvolva: como é possível desenvolver um nível mais refinado de compreensão se as dificuldades técnicas das atividades não permitem se exercitar em tal nível? Se os alunos não trabalharem em um nível onde possam exercer julgamento e tomar decisões, como poderão desenvolver uma qualidade de pensamento musical mais sofisticada?

É preciso que se tenha clareza sobre o que queremos quando escolhemos uma determinada peça ou atividade para nossos alunos. Se nosso objetivo é musical, as atividades devem ser tecnicamente apropriadas para permitir que a compreensão se expanda no seu nível ótimo e se desenvolva. Promoveríamos, assim, um fazer musical crítico e criativo e, gradativamente, habilidades técnicas específicas às diferentes modalidades, para permitir aos indivíduos produzirem expressões musicais que revelem uma compreensão musical genuína.

Referências Bibliográficas

- ASPIN, David. Utility is not enough: the arts in the school curriculum. In: WHITE, John *et al.* *No, minister: a critique of the DES paper The School Curriculum*. University of London Institute of Education, 1981.
- BARRETT, Margaret. Music education and the natural learning model. In: SPRUCE, Gary (ed). *Teaching music*. London, The Open University, 1996.
- BARROW, Robin e MILBURN, Geoffrey. *A critical dictionary of educational concepts*. Hemel Hempstead, Harvester-Wheatsheaf, 1990.
- BOTSTEIN, Leon. Structuring specialization as a form of general education. *Liberal Education*, v.77, n.2; p.10-19, 1991.
- CAVALIERI FRANÇA, Cecília. 'Novidade e profecia' na educação musical: a validade pedagógica, psicológica e artística das composições dos alunos. Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM. Belo Horizonte, 2001.
- _____. Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding. Tese de Doutorado não publicada, Institute of Education University of London, 1998.
- DAVIDSON, Jane e SMITH, Jonathan. Music education at conservatoire level. *British Journal of Music Education*, v.14, n.3, p.251-269, 1997.
- DONINGTON, Robert. *A performer's guide to baroque music*. London: Faber and Faber, 1973.
- EISNER, Elliott. The polite place of the arts in American higher education. *Liberal Education*, v.75, n.2, 1989.
- FULLER, Timothy. *The voice of liberal learning: Michael Oakeshott on Education*. New Haven and London, Yale University Press, 1989.
- GANE, Patrícia. Instrumental teaching and the National Curriculum: a possible partnership? *British Journal of Music Education*, v.13, n.1, p.49-65, 1996.
- GOOD, Carter. *Dictionary of Education*. McGraw Hill Book Company, 1973.
- GRUGEL, Lee. Liberal education: our phrase of choice. *Liberal Education*, v.81, n.2, pp.50-52, 1995.
- HIRST, Paul. Liberal education and the nature of knowledge. In: ARCHAMBAUTT, R.D. (ed.). *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge, 1965.
- LOANE, Brian. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, v.1, n.3, pp.205-231, 1984.
- OAKESHOTT, Michael. *Rationalism in politics and other essays*. London: Methuen, 1962.
- PAYNE, Victor. Introduction. In: SELF, George. *Make a new sound*. London: Universal Edition, 1976/1986.
- PAYNTER, John. The form of finality. *British Journal of Music Education*, v.14, n.1, p.5-21, 1997.
- _____. The role of creativity in the school music curriculum. In: Burnett, Michael (ed). *Music education review: a handbook for music teachers*. London, Chappell & Co. Ltd., v.1, 1977.
- PAYNTER, John. *Sound and structure*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- PRING, Richard. *Closing the gap: liberal education and vocational preparation*. London, Hodder & Stoughton, 1995.
- REID, Louis A. *Ways of understanding and education*. Heinemann Educational Books, for the Institute of Education University of London, 1986.
- REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970/1989.
- SILVER, Harold e BRENNAN, John. *A liberal vocationalism*. London and New York: Methuen, 1988.
- SLOBODA, John. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford, Clarendon Press, 1985.
- SLOBODA, John e DAVIDSON, Jane. The young performing musician. In: DELIEGE, Irene e SLOBODA, John (ed). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996.
- STUBLEY, Eleanor. Philosophical foundations. In: COLWELL, Richard (ed). *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators national conference*. New York: Schirmer Books, 1992.
- SWANWICK, Keith. *Music education and the National Curriculum*. London: Institute of Education, 1992.
- SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- SWANWICK, Keith e CAVALIERI FRANÇA, Cecília. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, v.16, n.1, p.5-19, 1999.
- SWANWICK, Keith e TAYLOR, Dorothy. *Discovering music: developing the music curriculum in secondary schools*. London: Batsford Academic and Educational, 1982.
- WISHART, Trevor. Beyond notation. *British Journal of Music Education*, v.2, n.3, p.311-326, 1982.
- ZIMMERMAN, Marilyn. *Musical characteristics of children*. Reston: Menc, 1971.