A educação musical criativa como iniciador cultural da música contemporânea: (um relato de experiência)

Comunicação

GTE 11: Ensino de música nas escolas de educação básica

Lucas Costa e Silva
PPGMUS/EM-UFG
silva.costa@discente.ufg.br

Resumo: Este relato de experiência aborda o distanciamento cultural da música contemporânea no ensino básico (Foucault; Boulez, 1983). O estudo teve como objetivo mediar a transição de estudantes do oitavo ano de uma escola estadual de Goiás do papel de repetidores técnicos para o de inventores de sons (Paynter, 1970). A metodologia fundamentou-se na composição empírica de John Paynter (1970) e nas etapas de sensibilização, experimentação, estruturação e avaliação sistematizadas por Ferreira (2016), utilizando o suporte de ferramentas digitais para a organização dos marcos teóricos e registros da intervenção (Ferreira, 2016; ABEM, 2026). As atividades envolveram a escuta de paisagens sonoras (Schafer, 2001), a análise da obra Lírica n. 4 de Estércio Marquez Cunha e a manipulação criativa de objetos cotidianos (Cunha; Pereira, 2025). Esse processo resultou na criação de partituras não convencionais acompanhadas de bulas explicativas para garantir a autonomia da reinterpretação (Penna; Marinho, 2018). Os resultados demonstram a eficácia do ensino pré-figurativo (Koellreutter, 2018), revelando que a invenção sonora coletiva permitiu aos alunos desestabilizar ideias prévias e romper com a superfície exterior difícil da música nova (Foucault, 1983). Conclui-se que a prática promoveu uma integração real entre o jovem e a arte de seu tempo, consolidando a aprendizagem criativa por meio da interação intersubjetiva (Beineke, 2012).

Palavras-chave: Composição Empírica, Educação Musical; Música contemporânea.

1.0 INTRODUÇÃO

O distanciamento cultural da música contemporânea não é um fenômeno recente, conforme discutido por Foucault e Boulez (1983, p. 10). Embora a produção do século XX tenha acompanhado as vanguardas visuais e transformações tecnológicas, ela não atingiu o mesmo grau de aceitação social. Foucault (1983, p. 11) argumenta que essa distância ocorre porque a música nova oferece apenas sua superfície exterior ao ouvinte, exigindo uma

atenção que conflita com as familiaridades tecidas pela audição repetitiva do repertório tradicional de concerto. Esse contexto motivou este relato de experiência, buscando superar tal isolamento através da invenção sonora realizada com estudantes de uma escola de tempo integral da rede estadual de Goiás.

Essa disparidade ocorre porque a produção contemporânea exige uma escuta ativa e informada, rompendo com esquemas familiares e sinais repetitivos do passado, como o tonalismo e padrões harmônico-melódicos (Foucault; Boulez, 1983, p. 11). Argumenta-se que, enquanto a pintura moderna tornou o processo criativo visível, a música nova oferece apenas a obra pronta. Esse evento desafia hábitos de percepção da indústria cultural, fundamentando as vivências de criação sonora relatadas como meio de aproximar o estudante da arte de seu tempo.

Para deixar clara essa distinção entre a música e as outras artes, Michel Foucault oferece a seguinte reflexão:

> E neste ponto há talvez uma evolução divergente da música e da pintura no século XX. A pintura, desde Cézanne, tendeu a tornar-se transparente ao próprio ato de pintar: o ato torna-se visível, insistente, definitivamente presente no quadro [...]. A música contemporânea, ao contrário, oferece à audição apenas a superfície externa de sua composição. Daí haver algo de difícil e imperioso na escuta desta música. Daí o fato de que cada audição se apresenta como um evento que o ouvinte presencia e que ele deve aceitar. Não há sinais que lhe permitam prevê-lo e reconhecê-lo. Ele o escuta acontecer. Este é um modo de atenção muito difícil, que está em contradição com as familiaridades tecidas pela audição repetida da música clássica (Foucault; Boulez, 1983, p. 11, tradução nossa).

A relação frágil com o público decorre também da fragmentação da música de concerto em nichos isolados (Foucault; Boulez, 1983, p. 7). Boulez (1983, p. 7) afirma que setores como o clássico e a ópera operam circuitos fechados, com valores de mercado próprios, criando um sistema de prisão que restringe o trânsito de ouvintes. Esse cenário opõe-se ao papel histórico da música erudita, vinculada por ritos sociais (Foucault, 1983, p. 7). Se no século XIX a produção musical integrava o tecido coletivo, a música nova passou a ser vista como inorgânica e isolada em circuitos especializados. Foucault (1983, p. 8) define esse distanciamento como uma relação de estufa, frágil e problemática.

Tais reflexões encontram ressonância em Paynter (1970, p. 3), Koellreutter (2018, p. 70) e Beineke (2009, p. 14), que vinculam a barreira perceptiva enfrentada pelo público a

sistemas de ensino ancorados em paradigmas anacrônicos. Para Paynter (1970, p. 4), a educação musical manteve-se indiferente aos movimentos de descoberta modernos, priorizando a performance e a reprodução de obras do passado. Consequentemente, essa instrução foca no aluno como repetidor técnico em vez de inventor de sons, falhando em mediar a relação do sujeito com a linguagem viva de seu próprio tempo.

Koellreutter (2018)[1] identifica um descompasso profundo entre as instituições de ensino e as carências da sociedade brasileira na segunda metade do século XX. Para o autor, ao invés de promover uma integração cultural autêntica, a estrutura educacional da época manteve-se vinculada a modelos externos voltados para um público restrito, priorizando o treinamento técnico em detrimento de uma criação musical conectada com o presente. Ao detalhar essa crítica à alienação das escolas de música, o autor observa:

> Acontece que os nossos estabelecimentos de ensino musical ainda se orientam pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e currículos dos conservatórios europeus do século passado, revelando-se instituições alheias à realidade social brasileira, na segunda metade do século XX, e servindo, dessa maneira, a interesses que não podem ser os interesses culturais de nosso país. Em sua maioria, as escolas de música não passam de pretensas fábricas de intérpretes para as promoções musicais de elite burguesa, o que significa, em termos de ensino musical, especialização unilateral, aperfeiçoamento exclusivo das habilidades instrumentais e preparação de um tipo de musicista que vê seu ideal na apresentação de um repertório inúmeras vezes repetido de valores assim chamados "eternos", estabelecidos pela elite. Diante da situação sócio-cultural em nosso país [...] o tipo de ensino musical da grande maioria das massas, torna-se inadequado, fútil e vão (Koellreutter, 2018, p. 70-71).

John Paynter (1970, p. 3) relata que o ensino de música permaneceu isolado, focando na performance e reduzindo a música criativa a execuções dirigidas. Para o autor, a escola trata a criação como lazer, privando o estudante de experimentar o som como expressão pessoal. Ao terem liberdade criadora, os alunos encontram paralelos entre suas invenções e obras contemporâneas, rompendo o isolamento da produção do século XX (Paynter, 1970, p. 4).

[1] De acordo com a ficha catalográfica e o prefácio do livro, esta versão eletrônica (organizada por Carlos Kater) foi lançada pela Fundação Koellreutter em 2018. Contudo, observa-se que o material foi publicado originalmente em 1997 sob o título *Cadernos de Estudo – Educação Musical nº 6.*

Diante de uma educação musical canônica que contribui para o distanciamento da música contemporânea (Foucault; Boulez, 1983, p. 10), este relato descreve uma vivência pedagógica para mediar a transição do aluno do papel de repetidor técnico para o de inventor de sons (Paynter, 1970, p. 4). A ação ocorreu em outubro de 2025 com turmas de oitavo ano de uma escola de tempo integral da rede estadual de Goiás, fundamentada na composição empírica de Paynter (1970, p. 7). Utilizando a peça Lírica n. 4 e audições de Cage e Koellreutter como portais (*gateways*), os estudantes, organizados em grupos, reorganizaram elementos sonoros em criações originais.

Metodologicamente, a intervenção fundamentou-se na sistematização dos diários de campo e no cruzamento constante com o referencial bibliográfico, contando com suporte digital para a organização dos dados[2]. Sob a ótica do ensino pré-figurativo de Koellreutter (2018, p. 96), essa prática permitiu aos estudantes figurar imaginando o novo, transformando o caos emaranhado (Boulez, 1983, p. 12) e a superfície exterior difícil (Foucault, 1983, p. 11) em vivência musical significativa.

O percurso culminou na apresentação coletiva, consolidando a dimensão intersubjetiva da aprendizagem criativa descrita por Beineke (2012, p. 55), na qual a comunidade escolar valida e incorpora ideias musicais por meio da interação. Ao priorizar a criação, sons inicialmente complexos tornaram-se compreensíveis, promovendo uma integração real entre o jovem e a arte de seu próprio tempo.

2.0 A intervenção pedagógica

Este trabalho de composição coletiva complementou o material didático Webzine Ciranda da Arte (Cunha; Pereira, 2025, p. 5) da SEDUC-GO. A intervenção ocorreu em uma escola estadual de tempo integral (CEPI) em Aparecida de Goiânia, na Região Metropolitana. Localizada em área urbanizada e de fácil acesso, a instituição atende estudantes tanto da vizinhança quanto de outras regiões. A prática envolveu alunos do 8º ano (13 a 14 anos), organizados em três grupos voluntários compostos por 2 a 5 integrantes. A proposta

[2] O Google NotebookLM foi empregado exclusivamente para auxiliar na organização das fontes bibliográficas e dos registros das aulas. A interpretação dos dados e a redação final do trabalho foram realizadas integralmente por mim, em conformidade com as diretrizes éticas da ABEM.

contemplou as habilidades GO-EF08AR23-B/C/D e GO-EF08AR32 do DCGO (GOIÁS, 2019, p. 148), alinhando-se à aprendizagem criativa de Beineke (2009, p. 16). Esse percurso configurou uma Oficina de Música (Ferreira, 2016, p. 111) que uniu teoria e prática dialeticamente. Para conferir clareza, o quadro a seguir relaciona as etapas do processo às ações desenvolvidas.

Quadro 1: Etapas da intervenção pedagógica

Etapas definidas por Ferreira (2016)	**Descrição e Atividades Principais**	**Atividade no CEPI**
Sensibilização, Conscientização, Descondicionamento ou "Definições básicas"	Envolve a sensibilização em relação à realidade sonora circundante e a conscientização sobre as propriedades dos sons e do silêncio. Inclui atividades de escuta e jogos preparatórios para as tarefas da oficina.	Audição e análise de peças de Hermeto Pascoal, John Cage, Jorge Antunes e Koellreutter. Leitura e análise de Lírica n°4 de Estercio Marquez Cunha.
Experimentação	Prioriza o descobrimento e a manipulação de fontes sonoras, visando ampliar o repertório instrumental e suas possibilidades acústicas. Inclui jogos coletivos, improvisações e padrões iniciais.	Classificação de material sonoro. Experimentação de objetos sonoros (instrumentos cotidianos, sons corporais etc.).
Estruturação/Representação gráfica	Foca na organização do material sonoro em estruturas mais complexas e na definição da forma	Construção dos símbolos da partitura não convencional (baseada em Lírica nº4). Elaboração da partitura.

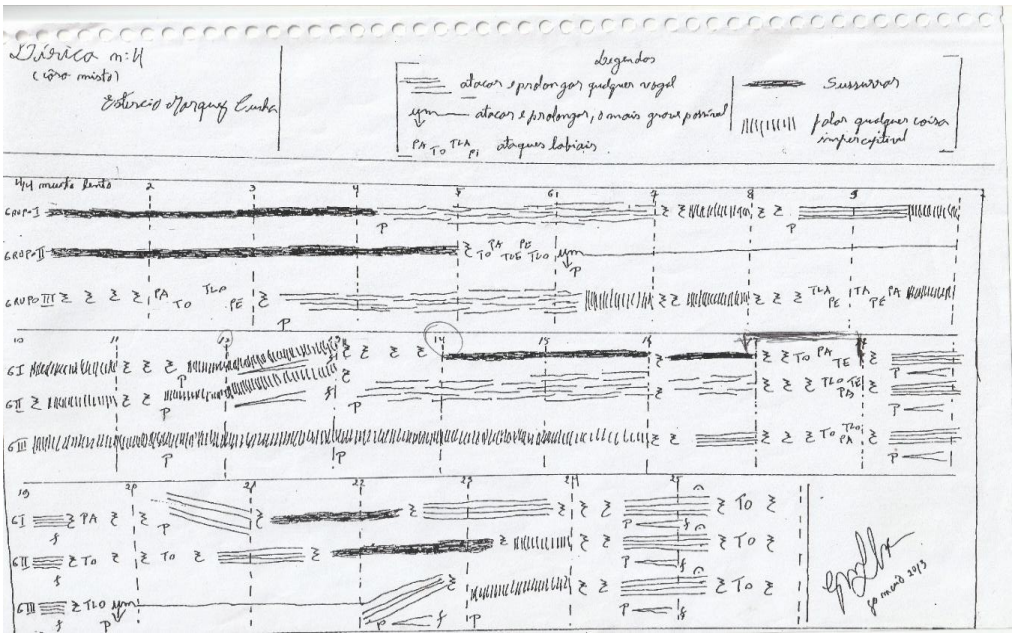
	musical da composição. Inclui o registro das ideias em notação gráfica e a gravação da peça como forma de registro sonoro.	Ensaio
Avaliação	Destina-se à análise crítica do resultado final e da interpretação. Envolve a escuta da peça gravada, discussões sobre as ferramentas e processos utilizados, além de sugestões de melhoria e possível reinterpretação	Apresentação pública na escola e roda de conversa sobre o processo de criação.

2.1 Sensibilização, Conscientização, Descondicionamento ou "Definições básicas"

Esta etapa iniciou-se com a leitura do capítulo "Música Experimental" (Cunha; Pereira, 2025, p. 5), que define o gênero como uma prática inovadora de exploração de novas sonoridades e estruturas. Complementarmente, os estudantes assistiram a obras de John Cage para piano preparado, o que motivou o uso de objetos escolares em suas criações. Essa experiência dialogou com o conceito de paisagem sonora de Schafer (2001, p. 18-19), que entende o ambiente como uma composição macrocósmica onde qualquer fenômeno acústico integra o domínio musical.

Por fim, a análise e leitura de *Lírica nº 4*, de Estércio Marquez Cunha, fundamentou o uso de sons vocais e notação não convencional. Esse processo refletiu a fase de estruturação e representação gráfica de Ferreira (2016, p. 86), na qual o material sonoro é organizado e registrado para conferir forma e possibilidade de reinterpretação à obra.

Figura 1: *Lírica N°4* de Estercio Marques Cunha, obra que serviu de referência para a produção discente.



Fonte: acervo pessoal

Essa prática alinha-se ainda às perspectivas de John Paynter (1970, p. 3), que defende o uso de novos recursos e símbolos para que os alunos possam "dizer coisas por meio dos sons" (Paynter, 1972, p. 7), transformando a música em um veículo de expressão pessoal e coletiva que rompe com os dogmas da notação tradicional (Paynter, 1972, p. 15). Assim, ao definir parâmetros e criar sua própria bula (Penna; Marinho, 2018, p. 294), os estudantes atuam como inventores que moldam o material sonoro até que a peça "faça sentido" (Paynter, 1970, p. 7), consolidando a aprendizagem criativa por meio da organização consciente do universo acústico.

A seleção das obras para a fase de sensibilização obedeceu a critérios pedagógicos específicos, visando ampliar a percepção acústica dos estudantes para além do ensino tradicional. A escuta ativa de peças de John Cage (para piano preparado) e de *Música da Lagoa*, de Hermeto Pascoal, visou desmistificar o uso de objetos cotidianos e instrumentações preparadas como fontes sonoras legítimas. Paralelamente, a apreciação de *Valsa Sideral*, de Jorge Antunes, e de *Snowforms*, de Murray Schafer, permitiu expandir a percepção para além do tonalismo, abrangendo a paisagem sonora e a exploração de sons corporais, instrumentais e eletroacústicos (Cunha; Pereira, 2025, p. 5). Por fim, a leitura e análise de *Lírica nº 4*, de Estércio Marquez Cunha, serviu como modelo direto de notação não convencional e escrita vocal para nortear a criação das partituras dos estudantes.

2.2 Experimentação ou composição empírica

Esta nova fase do experimento durou apenas uma aula e fundamentou-se no conceito de composição empírica de Paynter (1970, p. 7), caracterizado como um processo experimental de seleção e rejeição, no qual os alunos podem deliberadamente testar, classificar e organizar os materiais sonoros que utilizarão em suas produções. Sob essa ótica, a criação musical é entendida como uma atividade de estruturação em que o estudante atua como um inventor, moldando os sons até que a peça adquira uma "finalidade de forma" (Paynter, 1970, p. 7) e, fundamentalmente, faça sentido para quem a cria.

Os estudantes organizaram-se de forma dispersa pelo pátio da escola, estratégia que mitigou a reprodução de ideias entre os grupos e convergiu com o pensamento rizomático de Ferreira (2016, p. 19). Essa configuração estabeleceu um mapa de aprendizagem aberto e não linear (Ferreira, 2016, p. 72), no qual os alunos exploraram sonoridades a partir de objetos cotidianos, como chaves, canetas e espirais de caderno, além de sons vocais, onomatopeias e ambientação de poesias. A autonomia concedida permitiu que os grupos estabelecessem conexões próprias com o espaço escolar, transmutando o pátio em um laboratório de descobertas sonoras coletivas ancoradas na realidade.

2.3 Estruturação/Representação gráfica.

O momento de estruturação da peça musical durou três aulas e representou a transição da descoberta sensorial para a "Etapa de Estruturação e Representação Gráfica" das Oficinas de Música (Ferreira, 2016, p. 86), fase em que os materiais sonoros são organizados em estruturas mais complexas e registrados para garantir que a composição ganhe forma. Muitos estudantes apresentaram ideias de organização gráfica maturadas extraclasse, refletindo um processo de engajamento e autonomia fundamental para a aprendizagem criativa. Essa organização mental prévia atuou como um motor para o trabalho, permitindo que os alunos operassem como inventores que selecionam e rejeitam materiais em busca de uma "finalidade de forma" que faça sentido para o grupo (Paynter, 1970, p. 7).

Entretanto, a elaboração das bulas[3] revelou-se um desafio técnico que exigiu uma intervenção docente mais direta. Conforme defendem Penna e Marinho (2018, p. 294), a bula é essencial para registrar formalmente o que foi "combinado" coletivamente, conferindo à partitura a eficácia e a autonomia necessárias para que a peça possa ser compreendida e reinterpretada. Nesse cenário, foi preciso intervir com exemplos e contextualizações, agindo como um "crítico sensível" (Beineke, 2012, p. 55) que auxilia os estudantes a traduzirem suas intenções expressivas em instruções claras. Essa mediação permitiu equilibrar a liberdade criativa com a necessidade de rigor técnico, garantindo que os problemas estéticos e conceituais surgidos durante o processo fossem solucionados pelos próprios alunos a partir de um suporte pedagógico adequado.

Nesse processo de estruturação, houve uma mescla de ensaio e escrita paralelamente. Os alunos mesclavam a criação autônoma com o registro gráfico e já testavam a funcionalidade de sua organização durante o processo. Essa prática reflete a "indissociabilidade entre compor e tocar" (Beineke, 2009, p. 147), em que as composições são reguladas por um "ciclo interdependente de execução e criação" (Beineke, 2012, p. 55). O registro escrito deixou de ser uma tarefa abstrata para se tornar a confirmação de uma estrutura musical que os grupos já sabiam como fazer soar.

2.4 Apresentação pública e avaliação

A culminância da intervenção pedagógica ocorreu em uma apresentação pública que reuniu as três obras produzidas pelos grupos voluntários para todos os estudantes das turmas de oitavo ano. Essa iniciativa buscou combater a "insularidade cultural" apontada por Foucault e Boulez (1983, p. 11), ao proporcionar uma experiência em que a música deixa de ser uma "superfície exterior" difícil (Foucault, 1983, p. 11) para se tornar um evento presenciado coletivamente (Beineke, 2012, p. 55).

De maneira deliberada, antes de iniciarem a performance, os alunos ocuparam o palco para relatar de forma simples o percurso de suas descobertas. Eles explicaram como as bulas funcionaram para registrar os acordos coletivos e traduzir graficamente as intenções do grupo, tornando o processo de invenção transparente para a plateia. Esse momento de fala

[3] Anexos explicativos para a interpretação dos sinais gráficos.

prévia foi fundamental para transformar ouvintes passivos em participantes informados, desenvolvendo o ouvido orientado necessário para processar as novas sonoridades apresentadas.

Logo após a explicação, os grupos interpretaram suas composições, demonstrando na prática como a organização consciente de sons vocais e objetos cotidianos gera sentidos estéticos legítimos para a comunidade escolar. Essa vivência permitiu que os estudantes de todas as turmas validassem coletivamente expressões antes consideradas estranhas, transformando o ambiente escolar em um laboratório de descoberta e redefinição da própria arte.

3.0 Resultados

Os resultados obtidos a partir das composições coletivas demonstram a eficácia da composição empírica como ferramenta de mediação entre o universo sonoro do estudante e a música contemporânea. Ao atuarem como inventores, os alunos transitaram entre a segurança de elementos melódicos tradicionais e a audácia de novas explorações sonoras, vivenciando o que Koellreutter (2018, p. 96) define como um ensino pré-figurativo, no qual o ato de "figurar imaginando" o que ainda não existe sobrepõe-se à mera repetição do cânone. Essa diversidade de resultados reflete a natureza rizomática do aprendizado, em que cada grupo construiu seu próprio mapa de significados, utilizando o pátio e a sala de aula como laboratórios de experimentação ancorada no real.

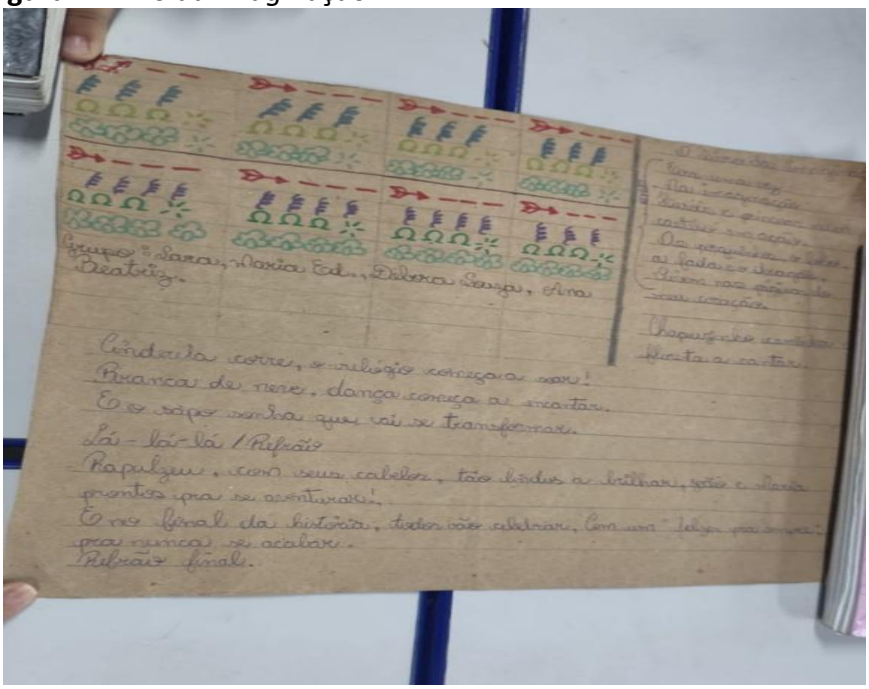
A produção dos estudantes revelou três estratégias de criação musical que dialogam com o conceito de paisagem sonora de Schafer (2001, p. 18) e as etapas de estruturação gráfica propostas por Ferreira (2016, p. 86). Enquanto dois grupos mantiveram um pé na música canônica, o terceiro abraçou integralmente a estética experimental proposta pelo material didático da SEDUC-GO. Em todos os casos, a elaboração da "bula" garantiu a autonomia necessária para a execução das obras, transformando fenômenos acústicos inicialmente complexos em experiências estéticas organizadas e comunicáveis.

Quadro 2: características das produções discentes**.**

Título da Obra	Linguagem e Estética	Recursos Sonoros e Notação
Livro da imaginação (Autoral)	Híbrida: une elementos da música canônica (tonalidade e melodia tradicional) à música contemporânea (escrita não convencional e uso de objetos do cotidiano).	Escrita não tradicional; acompanhamento executado com objetos cotidianos (canetas, chaves, etc.); Vozes utilizadas de maneira tradicional.
Oração (Releitura)	Híbrida: une elementos da música canônica (tonalidade e melodia tradicional) à música Contemporânea (escrita não convencional e uso de objetos do cotidiano).	Escrita não tradicional; acompanhamento executado com objetos cotidianos (canetas, chaves, etc.); Vozes utilizadas de maneira tradicional.
Diálogo numa Sala Vazia (Autoral)	Música Experimental Contemporânea; foco na exploração de novas sonoridades e estruturas.	Partitura não convencional acompanhada de bula; uso da voz e sons corporais de forma não tradicional.

3.1 Galeria de Partituras Alternativas e registro das performances

Figura 2: *Livro da Imaginação*



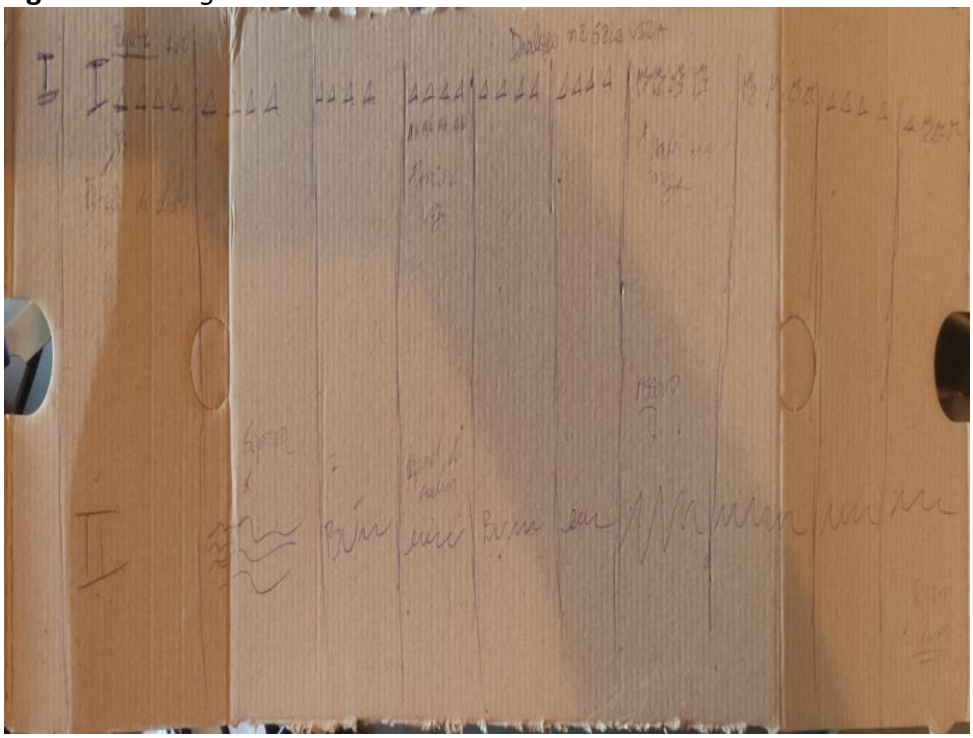
Fonte: arquivo pessoal

Figura 3: *Oração*



Fonte: arquivo pessoal

Figura 4 : *Diálogo numa sala vazia*



Fonte: arquivo pessoal

Os registros de áudio das performances encontram-se disponíveis no seguinte link: https://drive.google.com/drive/folders/1tIms51Qnieb7rv6-Qj_CQZzZPr8AI_uG

4.0 Considerações Finais

Mediante a baixa adesão à música contemporânea fruto de uma educação canônica (Foucault; Boulez, 1983, p. 10), este relato descreve uma vivência pedagógica com alunos do oitavo ano da rede estadual de Goiás. O objetivo foi mediar a transição do estudante de repetidor técnico para inventor de sons, fundamentando-se na composição empírica de John Paynter (1970, p. 4) e na aprendizagem criativa de Beineke (2009, p. 16).

A prática seguiu as etapas sistematizadas por Ferreira (2016, p. 86). Na sensibilização, utilizaram-se obras de John Cage e o conceito de paisagem sonora de Schafer (2001, p. 18-19). Na experimentação, os alunos exploraram objetos cotidianos no pátio da escola sob uma lógica rizomática (Ferreira, 2016, p. 19). A estruturação envolveu a criação de "bulas" para partituras não convencionais, garantindo a autonomia necessária para a reinterpretação das obras (Penna; Marinho, 2018, p. 294).

Os resultados revelaram obras que comprovam a eficácia do ensino pré-figurativo (Koellreutter, 2018, p. 74), no qual o ato de imaginar o novo sobrepõe-se à repetição do cânone. Ao atuarem como inventores, os alunos desestabilizaram ideias prévias e romperam com a "superfície exterior" difícil da música nova (Foucault, 1983, p. 11). Conclui-se que a invenção sonora é um ato de emancipação estética que integra som e realidade no ensino básico.

Como limitação deste relato de experiência, destaca-se a realização da intervenção em um recorte temporal delimitado (com a etapa de experimentação restrita a uma única aula), além de ter sido desenvolvida com grupos voluntários de turmas do 8º ano de uma única instituição pública. Tais fatores reduzem a possibilidade de generalização imediata dos resultados, indicando a necessidade de aplicações continuadas e em prazos mais extensos.

Referências

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CUNHA, Fernando Peres da; PEREIRA, Sylmara Cintra. **Webzine Ciranda da Arte: E-Book de sequência de aulas - Arte/Música: 8º ano (3º bimestre de 2025)**. Organização do Instituto Ciranda da Arte. Goiânia: SEDUC-GO, 2025.

FERREIRA, Tiago Teixeira. **Quem com fio fia, com fio será fiado: práticas criativas em Educação Musical e os desafios da ação docente**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2016.

FOUCAULT, Michel; BOULEZ, Pierre. Contemporary Music and the Public. **Perspectives of New Music**, Seattle, v. 24, n. 1, p. 6-12, 1983.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás (DCGO): Ensino Fundamental**. Goiânia: SEDUC, 2019.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (org.). **Cadernos de Estudo: Educação Musical - Especial Koellreutter**. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. p. 66-80.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. **Sound and Silence: classroom projects in creative music**. London: Cambridge University Press, 1970.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo. Re-arranjo: estratégia criativa. In: KATER, Carlos (org.). **Cadernos de Estudo: Educação Musical - Especial Koellreutter**. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. p. 288-306.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

WEBER, William. **The Great Transformation of Musical Taste: Concert Programming from Haydn to Brahms**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.