



*Percepta*, 6(1), 35–46

©2018 Associação Brasileira de  
Cognição e Artes Musicais

ISSN 2318-891X

[https://doi.org/10.34018/2318-891X.6\(1\)35-46](https://doi.org/10.34018/2318-891X.6(1)35-46)

# Divertimentos: A presença do jogo na rítmica de José Eduardo Gramani

AGLAÊ MACHADO FRIGERI\*

## **Resumo:**

Ao tratar seus exercícios rítmicos como desafios, o trabalho de José Eduardo Gramani dialoga com proposições de François Delalande, autor de *La musique est un jeu d'enfant*, e com Johan Huizinga, autor de *Homo Ludens*. O presente trabalho pretende demonstrar as relações entre as propostas destes autores.

*Palavras-chave:* Gramani, rítmica, educação musical, Huizinga, Delalande

## **Entertainments: The presence of the game in the rhythmic exercises by José Eduardo Gramani**

### **Abstract:**

In treating his rhythmic exercises as challenges, the work of José Eduardo Gramani dialogues with propositions of François Delalande, author of *La musique est a jeu d'enfant*, and Johan Huizinga, author of *Homo Ludens*. The present work intends to demonstrate the relations between the proposals of these authors

*Keywords:* Gramani, rhythm, musical education, Huizinga, Delalande

---

\* Universidade Federal do Paraná - UFPR  
Email: [glafirigeri@gmail.com](mailto:glafirigeri@gmail.com)

## Introdução

O estudo sobre rítmica remonta à Grécia Antiga, onde os filósofos/teóricos Platão, Aristóteles e Aristóxenes formularam os primeiros conceitos sobre tempo, ritmo e métrica. No decorrer das transformações da própria música e de sua notação, os conceitos rítmicos foram ampliando-se e tornando-se cada vez mais específicos, proporcionando uma intensa e constante inquietação sobre o tema. Desde o final do século XIX tem-se destinado especial atenção aos fundamentos da rítmica musical como uma área da Percepção Musical, abrangendo questões relacionadas ao ritmo e à métrica.

Voltando à Grécia antiga, Gallo (2006, como citado em Mantovani, 2009, pp. 21-23) afirma que Aristóteles e Platão deram importância à educação do corpo como o início da educação do ser humano; mas a perspectiva de Platão, na qual o corpo é imperfeito e mortal enquanto a alma é perfeita e eterna, acabou criando uma visão de independência, de divisão dessas partes. Um pensamento originalmente voltado para os cuidados com o corpo, acabou servindo como base para outras linhas de pensamento que o tratavam com desprezo, como a noção de corpo como lugar de pecado difundida pelo Cristianismo, e de corpo como tormento trazida por Descartes no século XVII. Desde então, o corpo foi tratado como um elemento a ser controlado e disciplinado, especialmente nas escolas dos séculos XVIII e XIX, até que surgissem novas propostas educacionais, chamadas de pedagogias ativas, no início do século XX. Nelas, o conceito cartesiano do dualismo corpo e mente dá lugar a uma visão integral do ser humano no processo de aprendizagem, onde o movimento corporal também representa uma forma de conhecimento e compreensão. E uma das contribuições mais significativas para os processos de ensino/aprendizagem foi a (re)conquista do corpo.

Alguns educadores musicais tornaram-se mais conhecidos durante o século XX, por terem suas técnicas divulgadas tanto em seus próprios países como fora deles. A chamada “primeira geração”, que propunha métodos ativos de educação musical, é composta por Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Por método ativo entende-se uma educação musical pautada na experiência de vida, na vivência prática, que aproxima a música e o educando, diferenciando-se, assim, da prática tradicional do ensino de música, em que o contato do aluno com a música se dá por meio da teoria e da técnica, com ênfase na compreensão racional de conceitos, apartada da vivência musical. (Mantovani, 2009, p. 39)

Quanto à vivência prática acima mencionada, Dalcroze (1907, p. 40) explica que o aperfeiçoamento dos movimentos físicos promove clareza de percepção. Quando este refinamento de movimento se relaciona com o espaço, aprimora a consciência do ritmo plástico (gesto); por sua vez, quando ele se relaciona com o tempo, melhora a consciência do ritmo musical. Esta perspectiva é compartilhada por



Merleau-Ponty em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1945), quando ele frisa que a percepção do corpo é confusa na imobilidade justamente por lhe faltar a intencionalidade do movimento; ou seja, a ausência de movimento gera ausência de consciência sobre si mesmo. Para aflorar a consciência dos movimentos, Dalcroze propõe exercícios físicos por ele denominados Rítmica.

Fiaminghi (2012, p.104) complementa que “a atuação do pedagogo suíço Émile-Jaques Dalcroze contribuiu definitivamente para o estudo da Rítmica como uma disciplina isolada da Teoria Musical” e, desde então, tanto o enfoque dado à aprendizagem rítmica quanto à maneira de ensiná-la seguem por um caminho de constantes mudanças, procurando cada vez mais priorizar a sensibilização no processo educativo. Neste cenário, encontra-se o trabalho do brasileiro José Eduardo Gramani, que apresenta a Rítmica como um elemento musical (e não meramente matemático), literalmente incorporado (uma vez que é sentido) e flexível (por tornar-se consciente), a serviço do material sonoro.

### **José Eduardo Gramani (1944 – 1998)**

Ao completar sete anos, seu pai quis lhe dar um presente especial e então lhe ofereceu três opções: um relógio, uma bicicleta ou um violino. O pequeno José Eduardo escolheu o violino, fascinado que estava pelo som das cordas que escutava nos discos de música orquestral que seu pai comprava a cada mês (Gramani, 2003, p. 100).

Como violinista, participou de várias orquestras (Santo André, Campinas, Ribeirão Preto, São Caetano do Sul, João Pessoa, Londrina) e também atuou como solista, além de se dedicar à música de câmara (Trem de Cordas, grupo Anima); com o Duo Bem Temperado, pôs em prática suas pesquisas e composições para rabeca. Como regente, esteve à frente de orquestras (Orquestra Sinfônica da Universidade Estadual de Londrina, Orquestra de Câmara do Conservatório Carlos Gomes, Oficina de Cordas e Orquestra Villa-Lobos de Mogi-Guaçu) e coros cênicos (Latex, Corpô). Seus arranjos e especialmente suas composições eram dedicadas às pessoas e grupos de sua convivência.

Gramani foi professor de violino, música de câmara e rítmica, inicialmente na Fundação da Artes da São Caetano do Sul e depois na Unicamp, além de ministrar cursos em festivais de música por todo o Brasil. Dedicou muito da sua vida a reconstruir o significado musical do ritmo por meio do fortalecimento da sensibilidade rítmica, pesquisa que ele sistematizou em seus livros justamente por preocupar-se com o desenvolvimento da compreensão musical de seus alunos. Suas aulas envolviam aspectos teóricos e práticos da rítmica musical, apresentados e vivenciados de maneira estimulante através das brincadeiras propostas com a finalidade de ir desfazendo os nós dos desafios presentes em seus exercícios (não à toa, muitos deles denominados *divertimentos*).

## François Delalande (1941)

Delalande havia iniciado seus estudos em Engenharia, aos dezesseis anos, quando percebeu seu profundo interesse pela música após seus pais comprarem um toca-discos e várias gravações. Durante três anos, ensinou matemática em escolas secundárias, enquanto completava seus estudos musicais, especializando-se em órgão e escrita musical.

De 1970 a 2006, foi responsável pelas pesquisas em Ciências da Música, junto ao *Grupo de Pesquisas Musicais (Groupe de Recherches Musicales)* ligado ao *Instituto Nacional do Audiovisual (Institut National de l'Audiovisuel)* de Paris. Suas próprias pesquisas estão direcionadas para a conduta de escuta e de produção musical, sendo baseadas em dois aspectos: “de um lado a análise de uma música sem notas, ou além das notas, ou seja, como sons e condutas humanas, de outro lado o nascimento e desenvolvimento destas condutas ao longo da infância, a favor de uma pedagogia” (Giraldez, 2010, p.2)<sup>1</sup>. Para Delalande, a expressão “conduta humana” em música está relacionada ao fazer e escutar.

Delalande é considerado como um dos principais inovadores de uma pedagogia musical orientada à prática criativa, assunto tratado em seu livro *La musique est un jeu d'enfant* (“A música é uma brincadeira de criança”). Lançado em 1976 pela Editora Buchet/Chastel, seu prefácio inicia-se com a seguinte frase: “este título deve ser levado extremamente a sério.”

## Gramani e Delalande

Mesmo que os trabalhos de Delalande e de Gramani tenham como foco momentos distintos da formação musical (o primeiro é direcionado para a iniciação musical da criança, enquanto o segundo é voltado para estimular a sensibilidade rítmica do estudante de música) ambos apresentam uma proposta básica em comum: desenvolver uma série de atitudes envolvidas no comportamento musical.

Para Delalande, é preciso fortalecer, junto às crianças, as atitudes que caracterizam universalmente o músico. Torna-se necessário esclarecer que, ao utilizar o termo “universal”, o autor deixa implícita sua visão da atividade musical como expressão humana, não como produto comercial. Não significa que o músico tenha uma atitude igual no mundo inteiro, mas que a essência que dá sentido a essas atitudes é compartilhada por músicos de lugares e culturas diferentes. Gramani (1996, pp. 25-26) também pensa na música como expressão humana, mas declara esse pensamento em forma de preocupação, quando afirma que é necessário resgatar a arte como caminho para a formação da personalidade, criativa e única, colocando-a “mais a serviço da educação que do poder econômico.”

<sup>1</sup> Tradução nossa, assim como todo o material original em francês relacionado ao Sr. Delalande.

Além disso, Gramani traz para o seu trabalho elementos da música realizada em lugares e culturas distintas, quando utiliza recursos rítmicos inspirados nas obras de Stravinsky que também são encontrados na música de tradição africana, como o uso de *ostinatos* para reforçar a oposição de movimentos e que, em uma leitura africanista, também serve como referência de tempo, denominado *time line*<sup>2</sup>. Destaca-se igualmente o uso de *sobrebarras*, que é a notação de valores rítmicos que ultrapassam a medida do compasso, para manter o caráter de uma frase que se repete, que também encontra paralelo na rítmica divisiva da tradição africana (Agawu, 2006; Arom, 1989; Jones, 1959; Kubik, 1979), evidenciando-se na notação de ideias com medidas distintas que acontecem simultaneamente dentro de uma única medida selecionada como referência. Também apresenta ideias de agrupamentos rítmicos para destacar fraseados, ao mesmo tempo que obedece às estruturas métricas; neste caso, não é a métrica que sugere acentuações, mas a maneira como são combinados pulsos de menor valor.

Com relação às propostas de cada autor, se as dispusermos em sequência é possível verificar que há uma continuidade na visão de desenvolvimento musical, como se Gramani desse prosseguimento ao processo iniciado por Delalande. Ambos trabalham com o som como foco principal, tendo sua manipulação motivada pela curiosidade e prazer desafiante de organizá-lo e reorganizá-lo de inúmeras maneiras, além de disponibilizar o corpo como instrumento fundamental.

Em sua proposta de “despertar musical”, Delalande procura estimular:

- o gosto pelo som, incentivando as crianças a escutarem e emitirem sons. No processo de escuta a exploração sonora é guiada pela curiosidade auditiva, enquanto que no processo de produção ela é conduzida pelo prazer de emitir sons e pela satisfação do controle motor;
- a sensibilidade quanto ao próprio significado do som, que ele chama de “dimensão imaginária”, através da vivência corporal e afetiva. As ligações que se produzem entre a forma do som e os movimentos corporais, permitem compreender como a música pode ser associada a significações afetivas;
- o trabalho de organização destes sons, não fazendo distinção entre a produção e a recepção musical. É o momento em que as crianças pesquisam sobre as formas de desenvolvimento e montagem dos materiais sonoros que são capazes de produzir.

Estas atitudes aparecem por si mesmas, sem que tenhamos que provocá-las, ao longo da evolução normal da brincadeira de criança, sob uma forma que não é especificamente musical: é a exploração sensório-motora das fontes sonoras,

---

<sup>2</sup> O etnomusicólogo Kwabena Nketia foi o primeiro a utilizar o termo, em 1963, definindo-o como “um ponto de referência constante sobre o qual são guiadas a estrutura de frase de uma canção, assim como a organização métrica linear de frase” (AGAWU, 2006, p.3).

a expressão sonora nas brincadeiras de ficção. Trata-se de reforçá-las ao dar atenção a elas, ao torná-las parte do meio educativo (a família, a classe de aula), ao criar situações que lhes confirmam um valor social. (Delalande, 2017, p. 216)

No processo de compreensão e conseqüente realização de seus exercícios, Gramani busca acionar algumas “funções básicas” no músico:

- a capacidade de concentração, por acreditar que ela é o único fator capaz de modificar atitudes. Como os exercícios apresentam sobreposições de ritmo e de métrica, a concentração é o elemento mais exigido e também o mais aprofundado no desenrolar de cada um deles;
- a atenção, para que ela seja ramificada em várias vias e, ao mesmo tempo, que organize essas ramificações de acordo com as dificuldades apresentadas. Durante a realização dos exercícios, a atenção é “equalizada”, para que o discurso musical seja dinâmico, flexível;
- a criação de novas associações, ao invés de automatizações, de encaixes. Um outro círculo de relações acontece quando a atenção está voltada para a realização musical, quando os movimentos envolvidos são escolhas conscientes, promovendo a flexibilidade sonora acima citada;
- a capacidade analítica e associativa, procurando alcançar uma visão integral do acontecimento musical. Assimilar a identidade de cada uma das vozes e procurar mantê-las ao realizá-las simultaneamente, torna tanto o processo quanto o resultado musical muito mais enriquecedores.

40

Além de um anseio por mudanças na qualidade da vivência musical, outro ponto de vista convergente entre estes autores diz respeito à forma do método, “uma coleção progressiva de exercícios que procuram, cada um deles, ultrapassar uma dificuldade técnica ou fixar uma aquisição técnica” (Delalande, 2017, p. 215), para apresentar suas ideias. Delalande enfatiza que ele procura incitar a criança a uma pesquisa musical “propondo dispositivos com os quais sua imaginação musical irá se desenvolver”, enquanto que, de maneira bastante similar, Gramani esclarece:

*Ritmica e Ritmica Viva* não são livros de leitura rítmica; *Ritmica e Ritmica Viva* não são métodos e sim uma coleção de estímulos à qual o músico deverá responder através de sua sensibilidade, fazendo intervir o racional apenas nas situações em que se apresentam dúvidas sobre a referência métrica. (Gramani, material de divulgação de curso, como citado em Gramani & Cunha, 2016, pp. 195-196)

Ao falar em estímulo à imaginação e sensibilidade, percebe-se outro ponto importante compartilhado no trabalho destes dois pesquisadores contemporâneos: a importância dada à criatividade como forma de expressão no comportamento musical. Em suas respectivas abordagens,



a criatividade é vista como fruto do desenvolvimento de uma atitude musical concentrada, atenta, flexível e crítica, que permite ampliar a percepção para os próprios sons, contribuindo efetivamente para interpretar, improvisar, desenvolver arranjos e/ou compor uma peça musical, além de ser fonte motivadora para o desenvolvimento técnico.

Pesquisas recentes sobre criatividade (Barrett, 2000; Csikszentmihalyi, 1996; Sternberg, 2010) trazem perspectivas e maneiras distintas de investigar, contribuindo para as pesquisas sobre a relação entre música e práticas criativas. São abordagens que se complementam e que vão ao encontro dos pensamentos de Gramani e Delalande, acima apresentados. Por exemplo, Burnard (2012), afirma que a educação musical deve proporcionar aos alunos a capacidade de se expressarem por seus próprios meios; Elliott e Silverman (2015) e Webster (2016) enfatizam a necessidade de estimular a criação e a improvisação como uma forma de propiciar o comportamento e o pensamento musical reflexivo. E é precisamente a atitude estimulada de entregar-se ao som de forma atenta e criativa que faz com que “os comportamentos musicais, mesmo em adultos, sejam tão próximos do comportamento da brincadeira de criança” (Delalande, 2017, p. 08).

## **Gramani, Delalande e Huizinga: desafio, brincadeira e divertimento**

Em 1938, o historiador holandês Johan Huizinga (1872–1945) escreveu um estudo, *Homo Ludens*, sobre “o jogo como elemento da cultura”, no qual afirma que a cultura possui em sua essência um caráter lúdico. Esse elemento, presente mais claramente em competições, exibições, representações e desafios, fica praticamente escondido por detrás dos fenômenos culturais em seu contínuo processo de transformação.

Jogo é mais do que um fenômeno fisiológico, ou um reflexo psicológico. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. (Huizinga, 2014, pp. 3-4)

Por transcender as necessidades da vida, o jogo é baseado em uma imaginação da realidade e a ação do valor e do significado dessa imaginação no próprio jogo é que faz dele um fator cultural da vida. Mesmo que pareça ser uma fuga da vida real, o jogo torna-se necessário por sua significação, seu valor expressivo, suas associações espirituais e sociais; mesmo que pareça temporário, torna-se parte integrante da vida em geral, trazendo beleza a ela. “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza” (Huizinga, 2014, p.7). Ao brincar e jogar, e ter consciência disso, o homem se mostra

muito mais que *sapiens*, somos *ludens*. Fundamentalmente, somos seres que brincam, que se divertem.

O jogo investigado por Huizinga é a brincadeira de criança estimulada por Delalande, são os desafios rítmicos criados por Gramani, pois a essência do jogo está na sua intensidade, seu poder de fascinação e sua capacidade de instigar no *divertimento* que ele proporciona. A correlação entre música e jogo pode ser simbolizada pelo próprio termo *jogo*, que em muitas línguas é usado tanto para se referir à brincadeira quanto à manipulação de instrumentos musicais. Além disso, jogo e música não são atividades materiais; possuem valores que ultrapassam a lógica e entram no domínio da estética.

Huizinga argumenta que as características fundamentais iniciais do jogo estão intimamente ligadas: o fato dele ser livre, de todo jogo ser uma atividade voluntária, desinteressada, e o fato de ser uma fuga temporária da vida real. Crianças e animais brincam pelo puro prazer de brincar, enquanto adultos escolhem o momento de dedicar-se ao prazer que o jogo provoca. O envolvimento prazeroso não elimina a seriedade desta entrega, pois “certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias” (Huizinga, 2014, p. 8) e este aspecto vem ao encontro da afirmativa de Delalande de que os comportamentos musicais e os da brincadeira de criança são muito semelhantes. É o interesse genuíno pelo som que vai alimentar a imaginação sonora, ou seja, o divertimento é a parte fundamental do jogo, capaz de envolver o jogador (a criança/o músico) intensa e completamente.

Levando estas características para o contexto dos exercícios propostos por Gramani, a decisão de procurar resolvê-los está intrinsecamente ligada à alegria de vencer um desafio, de superar a tensão que ele traz, e a continuidade no processo de resolução depende inteiramente da sensação de divertimento que esse processo possa fornecer. Cada pessoa desenvolve uma relação de interesse com os exercícios, para resolvê-los ou para desistir deles, e, neste caso, ela é intensificada pela presença onipotente do erro: praticamente nenhuma pessoa consegue realizar um exercício nas primeiras tentativas. Se o erro for compreendido como parte inevitável do processo de realização, a prática dos exercícios torna-se mais leve do que possa parecer, pois é através do erro que se toma consciência de que algo não está saindo como deveria e é a partir dele que surge a inquietação sobre como resolver os problemas que vão surgindo. O importante é o processo de cada um com cada exercício, é “jogar o jogo”, permitindo-se descobrir novos caminhos dentro de si mesmo e reassumindo o caráter essencial do jogo, o divertimento.

Como outra característica fundamental, Huizinga (2014, p. 12) apresenta o jogo dentro de certos limites de tempo e espaço. A limitação de tempo acontece durante o próprio jogo, do seu início até que se acabe, mas “enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação.” Encontram-se aqui, nas qualidades temporais do jogo, muitos dos termos

relacionados às atitudes que Gramani procura ativar no músico: através do *movimento* concentrado e atento, provocar *mudanças* de comportamento; a *alternância* na maneira de realizar os exercícios como forma de incorporar a compreensão; a concentração e a atenção exigidas na *sucessão* de eventos rítmicos, muitas vezes sobrepostos; a criação de novas *associações* como consequência da *separação* de cada ideia apresentada, compreendendo a característica de cada uma, para somente depois sobrepor-las, sem que percam sua identidade. Aqui, muito mais do que termos relacionados, é possível vislumbrar a relação qualitativa entre fluxo temporal e atitude concentrada, a arte de entregar-se a cada momento.

A questão da limitação do espaço é mais evidente, já que todo jogo acontece em um campo delimitado, real ou imaginário, em um lugar sagrado. O tabuleiro de xadrez, a quadra de vôlei, o campo de futebol, o computador, assim como o palco, a tela, são todos lugares isolados onde se respeitam regras, “são mundos temporários dedicados à prática de uma atividade especial” (Huizinga, 2014, p.13). Conforme Delalande destacou, quando se estuda música, toda atividade (ao mesmo tempo regrada e criativa) encontra-se na dimensão imaginária, que é onde o som toma significado próprio.

Como última característica fundamental do jogo, Huizinga afirma que ele cria ordem e é ordem, e acredita que esta ligação profunda entre a ordem e o jogo é que o coloca no domínio da estética, pois nele encontram-se elementos de tensão e solução. No jogo, as qualidades do jogador (suas habilidades, sua resistência, sua lealdade) são provocadas pelos desafios e o esforço é exigido para conquistar o objetivo, mas sempre obedecendo às regras. Todo jogo tem suas regras e desobedecê-las é tirar o próprio valor do jogo, enquanto que dominá-las torna-se fascinante. Em música, as regras são inúmeras e para bem utilizá-las é necessário acionar a sensibilidade do jogador/músico. Delalande e Gramani apresentam suas propostas para que a música, com todas as suas regras, possa ser feita com divertimento, sensibilidade, atenção e constante crescimento.

## Conclusão

Ao apresentar as ideias dos autores selecionados, pode-se verificar, em um primeiro momento, a atualidade de todas elas, não só referente às pesquisas e discussões dentro das áreas da filosofia, sociologia, pedagogia ou música, mas justamente no diálogo existente entre elas. São pensamentos que trazem reflexões profundas sobre comportamento, desenvolvimento, corpo e mente integrados e ativos, sobre significado e sentido.

As considerações de Huizinga quanto aos elementos do jogo presentes em atividades culturais esclarecem aspectos da relação

entre seriedade e divertimento, pois em uma visão superficial podem parecer fatores que se opõem, assim como imaginário e real, liberdade e ordem. A realidade do jogo ultrapassa a realidade cotidiana e é esta dimensão que exerce um encantamento sobre nós, que procuramos senti-la nos desafios que o jogo apresenta. Substitua a palavra *jogo* pela palavra *música* neste último parágrafo e tudo continuará a fazer sentido.

Nesse aspecto, cada exercício rítmico elaborado por Gramani é um divertimento, onde o desafio é a grande motivação para executá-los. As regras de métrica e notação musical são respeitadas, mas também são flexibilizadas para que as frases sejam identificadas, para que os ciclos sejam compreendidos, preservando assim o discurso musical. Desta forma, assim como Delalande pretende desenvolver atitudes que caracterizam universalmente o músico, Gramani procura oferecer ao estudante de música um material que possa prepará-lo para as músicas que são feitas no mundo todo, para as músicas de todas as épocas do mundo. Ele traz para seus exercícios a liberdade de movimento da música antiga, resgatada e ampliada na música contemporânea, traz a linguagem de tradição europeia somada às concepções africanas, traz elementos da música de concerto e da música popular. A flexibilidade que ele pede na execução dos exercícios é proporcionada por ele mesmo através da amplitude de linguagens que apresenta, sempre atento e primoroso na maneira de realizar a notação musical.

Gramani retrata a rítmica como elemento musical, com seus contrapontos e fraseados, apresentando um painel de combinações e possibilidades que se mostram infinitas. Mas é no resgate da atividade musical como divertimento, com toda a seriedade que este termo pode envolver, que ele coloca a rítmica num lugar de verdadeira expressão humana.

## Referências

- Agawu, K. (2006). Structural analysis or cultural analysis? Competing perspectives on the “standard pattern” of West African rhythm. *Journal of the American Musicological Society*, 59(1), 1–46.
- Arom, S. (1989). Time structure in the music of Central Africa: Periodicity, meter, rhythm and polyrhythmics. *Leonardo*, 22(1), 91–99.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.
- Delalande, F. (2017). *La musique est un jeu d'enfant*. Reedição do original de 1976. Paris: Institut National de l'Audiovisuel & Buchet/Chastel.
- Elliott, D. J. & Silverman, M. (2015). *Music Matters. A Philosophy of Music Education*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press.
- Fiaminghi, L. H. (2012). O (Anti) Método de Rítmica de José Eduardo Gramani: uma proposta para o equilíbrio entre o sensorial e o racional. *Anais do VIII Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, Florianópolis, SC, Brasil, 104–112.
- Giraldez, A. (2010). Historias de vida: entrevista de François Delalande. In: *Eufonía*, 49, 115–122. Barcelona: Grao. Recuperado em 10 dezembro 2016, em <https://www.francois-delalande.fr/publications/ordrechronologique/t%C3%A9%C3%A9chargements-2010/> Tradução nossa da versão em francês, *Entretien con Andrea Giraldez*.
- Gramani, D. (Org.). (2003). *Rabeca, o som inesperado: uma pesquisa de José Eduardo Gramani*. São Paulo: Optagraf.
- Gramani, D. & Cunha, G. P. (2016). José Eduardo Gramani: rítmica do Gramani – a consciência musical do ritmo. In T. Mateiro & B. Ilari (Orgs.). *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Curitiba, PR: Intersaberes.
- Gramani, J. E. (1986). *Rítmica*. São Paulo: Minaz.
- Gramani, J. E. (1988). *Rítmica*. São Paulo: Perspectiva.
- Gramani, J. E. (1996). *Rítmica Viva: a consciência musical do ritmo*. Campinas: UNICAMP.
- Gramani, J. E. & Cunha, G. P. (1977). *Apostila de rítmica: níveis de 1 a 4*. Fundação das Artes de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul: s/e.
- Huizinga, J. (2014). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura* (8ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Jones, A. M. (1959). *Studies in African music* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Kubik, G. (1979). Angolan traits in black music, games and dances of Brazil. A study of African cultural extensions overseas. *Estudos de Antropologia Cultural. Junta de Investigações Científicas de Ultramar Lisboa*, (10), 1–55.
- Mantovani, M. (2009). *O Movimento Corporal na Educação Musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, SP, Brasil.
- Sternberg, R. J. (2010). *Psicologia Cognitiva*. (5ª ed. Revisada). São Paulo: Cengage Learning.

Webster D. (2016). Creative Thinking in Music, Twenty-five Years On. *Music Educators Journal*, 102 (3).  
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0027432115623841>