

TERESA PELLEGRINO

Docente di scuola primaria presso l'Istituto Comprensivo "Ammirato-Falcone" di Lecce

Laureata in filosofia - Diplomata in pianoforte - Diplomata in didattica della musica - Abilitata per l'insegnamento dell'educazione musicale nella scuola media e nella scuola superiore

MUSICAL.MENTE IN CRESCITA: ASPETTI EDUCATIVI E DIDATTICI DEL FAR MUSICA A SCUOLA

Riassunto

L'educazione all'ascolto nella scuola emerge come una delle urgenze educative di questo tempo, oltre che come un presupposto didattico per lo sviluppo delle abilità, per l'acquisizione delle conoscenze e per la maturazione delle competenze di qualunque disciplina. Se questa necessità accomuna tutti gli ordini di scuola, appare fondamentale nei primi anni di formazione perché promuove nel discente le premesse per un ascolto consapevole e per un uso attivo degli strumenti comunicativi: prerequisiti funzionali a ciascun curriculum scolastico e indispensabili per le competenze sociali e relazionali. In questo ha un ruolo significativo l'educazione musicale.

Abstract

Ear-Training practice is one of the educational urgencies in schools right now, as well as a didactic assumption for the development of the skill, for the acquisition of the necessary knowledge, and for the maturity of expertise in each subject. This need is for all levels in schools, but it's essential in the primary school because it promotes the premises for aware listening and for the active use of communicative instruments: these are prerequisites for each school curriculum, and they are essential for social and civic competence. Music Education has a key role to play regarding this kind of expertise.

Parole chiave: scuola, ascolto, musica

Key words: Primary school, Ear-Training, Music.

1. Introduzione

Nelle prime classi della scuola primaria l'allievo si presenta come un soggetto che ha già acquisito delle competenze musicali nella vita familiare, nell'asilo nido, nella scuola dell'infanzia. Il vissuto sonoro ha sollecitato il bambino all'ascolto, all'imitazione, alla decodifica e alla produzione di eventi sonori più o meno significativi per lui. Quando entra nella scuola primaria, quindi, ha già un bagaglio musicale personale più o meno ricco, ma può potenziare queste competenze attraverso un percorso educativo di base che non ha lo scopo di addestrare un futuro musicista, piuttosto offre i prerequisiti per la formazione globale della persona ed eventualmente anche per quella specifica nell'ambito musicale.

Il presente articolo propone delle riflessioni e delle indicazioni operative per far sì che l'attività musicale con i giovani discenti attraversi in modo trasversale il curriculum didattico formativo della scuola primaria e promuova un approccio euristico all'esperienza sonora (cfr. M. Della Casa *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna, 1985).

Il presupposto su cui si poggia questa riflessione è quello di intendere la musica come linguaggio e il codice musicale come una delle forme della comunicazione umana.

Qualche parola va spesa per l'*esperienza sonora* originaria perché in un periodo in cui non sono comparse ancora altre competenze comunicative più sofisticate, come quella linguistica, il suono appare come un potenziale strumento di conoscenza e un canale di comunicazione a disposizione dell'individuo. Intendiamo per *esperienza* la centralità della relazione tra l'individuo e la realtà esterna, mentre l'aggettivo *sonora* si riferisce a qualsiasi percezione acustica significativa per l'uomo. L'esperienza sonora comincia già nella vita prenatale e costituisce un elemento di continuità tra la vita intrauterina e l'intelligenza sensorimotoria del periodo neonatale: la voce materna con le sue caratteristiche prosodiche, timbriche e ritmiche, garantisce la continuità nella cesura tra la vita intrauterina e quella neonatale, di conseguenza la musica si presenta come una

costante ontogenetica che informa di sé l'esperienza neonatale e accompagna come un'impronta tutto l'arco della vita.

Compito dell'educatore è quello di prolungare quest'inclinazione ed utilizzarla per sviluppare le attitudini musicali del bambino: per individuarle faremo riferimento al profilo evolutivo dello sviluppo dell'intelligenza musicale proposto da Joannella Tafuri.

Tra i 4 e i 6 anni compaiono e si sviluppano nel bambino molte capacità di tipo ritmico: discriminare strutture ritmiche diverse e cambiamenti introdotti dopo il primo ascolto; riprodurre con il battito delle mani alcuni ritmi proposti; riconoscere la regolarità della pulsazione ritmica e sapersi sintonizzare con essa battendo le mani. Risulta ancora difficile, invece sincronizzare il passo al ritmo ascoltato, così come meno sviluppata appare la capacità di organizzare le altezze; aumenta l'abilità nell'imitazione delle canzoni inventate ed anche la percezione delle differenze di registro, di linea melodica e di intervalli.

Tra i 6 e gli 8 anni c'è un salto di qualità in campo ritmico, ma soprattutto melodico. Il bambino diventa capace di distinguere l'isoritmia dal ritmo libero (cioè la ripetizione identica della struttura ritmica di una frase melodica in sezioni successive), di individuare cambiamenti ritmici in sequenze ritmico-melodiche, di individuare l'uguaglianza o la differenza di ritmi in frasi melodiche e di riprodurle, di sincronizzarsi con il ritmo di una melodia, di mantenere la pulsazione anche in assenza di musica, di sincronizzarsi con la pulsazione di una melodia organizzandola metricamente. Dal punto di vista melodico il soggetto comincia a percepire il cambiamento di note in sequenze melodiche, a mettere in scala altezze diverse, a percepire la presenza o l'assenza della cadenza perfetta, della cadenza sospesa e della modulazione ai toni lontani, dimostrando così l'emergere del senso tonale. Dal punto di vista armonico compare finalmente la capacità di distinguere tra note singole e accordi, di discriminare serie diverse di accordi, di percepire la voce grave di strutture polifoniche, di percepire armonizzazioni dissonanti.

Dopo gli 8 anni il progresso continua in maniera più lenta, con un miglioramento delle capacità già emerse e con la comparsa di altre più complesse, quali:

associare altezze uguali prodotte da strumenti diversi (9 anni); differenziare le funzioni di tonica e dominante (10 anni); percepire le modulazioni ai toni vicini (12 anni). (cfr J.Tafari, *Didattica della musica e percezione musicale*; Zanichelli, Bologna, 1988. cfr AAVV. voce ISORITMIA *Enciclopedia della musica*, Garzanti, Milano, 1974).

Per progettare strategie didattiche che promuovano lo sviluppo dell'intelligenza musicale è indispensabile tenere conto dei diversi tempi di maturazione degli studenti e delle varie capacità: l'età, la pratica e l'esercizio sono fattori determinanti per lo sviluppo musicale. Non si possono pretendere alcune prestazioni se lo sviluppo fisico e mentale non ha raggiunto certi livelli; d'altra parte anche la pratica, gli stimoli ricevuti dall'ambiente e l'esercizio inteso come pratica organizzata per raggiungere uno scopo, concorrono allo sviluppo, accelerandone i tempi entro certi limiti. Terminato a 15 anni circa l'iter evolutivo, solo l'esercizio può favorire l'acquisizione e il miglioramento di certe capacità. (cfr G. Petter, *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di J. Piaget*, tr. it, Giunti-Barbera, Firenze 1970).

2. Musica e ascolto

Quando il bambino di 6 anni al mattino arriva a scuola porta con sé gli umori, le emozioni, le fatiche e le gioie della vita familiare: la preoccupazione dei genitori per l'orario, la svogliatezza ad alzarsi dal letto, i bisticci con i fratellini e le tensioni per il traffico cittadino. Tutto ciò genera nell'allievo uno stato d'animo che lo predispone all'attività didattica in maniera diversa a seconda di quanto piacevole o spiacevole, rilassante o stressante sia stato il percorso compiuto da casa a scuola. L'incontro con le docenti non è un incontro neutro, ma è in una relazione che si costruisce giorno per giorno e come tale è caratterizzato da un linguaggio fatto di parole, di codici non verbali, di intuizioni che possono favorire o inibire la comunicazione. Anche l'adulto arriva in classe carico del vissuto della giornata appena iniziata e delle attese che nutre riguardo il proprio lavoro.

Nell'esperienza scolastica di questi anni ho potuto constatare che dedicare qualche minuto all'inizio della lezione per "sintonizzarsi" con gli allievi sullo scopo che ci

vede insieme a scuola, attraverso un momento di silenzio e di ascolto favorisce la possibilità di concentrare l'attenzione e di convogliare le energie verso lo stesso obiettivo. Esplorare l'ambiente sonoro a partire da quello che i bambini sentono in quel momento nell'aula, attraverso la finestra aperta sul cortile o sulla strada, nei corridoi, nel proprio corpo aiuta i piccoli a "spegnere" idealmente la televisione, a "lasciare fuori dalla porta" l'ansia della mamma per il traffico, a ricercare dentro di sé il filo di quel discorso educativo iniziato in classe il giorno prima. La routine di quest'attività aiuta tutti quanti a centrarsi sulla richiesta e consente di scoprire ogni giorno qualche suono nuovo, fuori e dentro di sé.

Questa pratica porta dei benefici all'attività didattica generale, perché allena all'autocontrollo dei movimenti e delle parole, sprona all'attenzione, sollecita la discriminazione uditiva di timbri, provenienza e direzione dei suoni, favorisce la propriocezione attraverso il riconoscimento del battito cardiaco e degli altri "effetti sonori" del corpo. Dopo pochi minuti di ascolto (ne bastano due) si invitano i bambini a condividere quanto percepito all'ascolto, si associano gli aggettivi ai suoni, si esprimono le emozioni suscitate da alcune sonorità. Durante questo momento si struttura un codice verbale che rende possibile la partecipazione di quanto ascoltato. A volte è possibile riconoscere delle somiglianze tra quello che hanno notato diversi bambini: questo concorre nella definizione di alcuni termini comuni. Per esempio, quando si percepiscono i differenti versi degli uccelli che provengono dall'albero nel cortile e si coglie la somiglianza con il vociare che proviene dall'aula scolastica o da una casa abitata i bambini spontaneamente paragonano l'albero ad una classe di uccellini o ad un condominio che si affaccia sulla nostra scuola. Capita pure che qualche bambino paragoni gli stati d'animo o le emozioni ai suoni ascoltati. L'insegnante in questo caso può favorire l'espressione dei vissuti e quindi invitare i piccoli a convogliare i pensieri sulla "nuova avventura" che li aspetta nella lezione.

Dopo qualche giorno di questo esercizio quotidiano di "risveglio sonoro" praticato a partire dal corpo e dai suoni circostanti, e quando gli allievi avranno acquisito questo momento come parte integrante della lezione, si può proporre l'ascolto di una musica breve che favorisca l'attenzione e possibilmente l'introspezione. Ad

esempio: “Il chiaro di luna” di Debussy o quello di Beethoven, gli episodi del “Carnevale degli animali” di Saint Saens, “Le onde” di Einaudi, l’“Aria sulla quarta corda” di Bach offrono lo spunto per un’analisi dei parametri del suono (altezza, durata, intensità, timbro) e ispirano l’abbinamento musica-vissuto emotivo che è occasione di consapevolezza e di dialogo interiore.

Naturalmente queste esperienze vanno considerate come una sorta di introduzione interdisciplinare. E’ normale che ci siano insegnanti che se ne prendono carico più di altri nella stessa classe, anche a prescindere dall’ora destinata formalmente alla Musica. Quest’attività, infatti, attraversa trasversalmente l’educazione musicale, la formazione linguistica, quella logico-matematica, quella spazio-temporale e scientifica, quella sociale. Gli allievi possono esercitarsi nella verbalizzazione dei vissuti, nella discriminazione delle durate e dei ritmi, nel riconoscimento delle funzioni sociali. Insomma: il tempo “sottratto” alla lezione frontale mediante quest’attività porta dei benefici a lungo termine, costituisce un “investimento” sul piano formativo e curricolare che a fine anno sarà verificabile e misurabile attraverso le prove oggettive di ascolto di un brano letto dall’insegnante, ma anche durante la partecipazione ad eventi musicali nuovi, la memorizzazione di canti, l’esecuzione di semplici sequenze sonore, l’attenzione ai timbri dei suoni ascoltati in contesti diversi e l’utilizzo creativo degli oggetti presenti nell’ambiente o del materiale di recupero per realizzare semplici strumenti ritmici.

3. Laboratorio

Il laboratorio propone semplici attività di ascolto funzionali alla discriminazione uditiva di base. Queste proposte che sembrano appartenere all’ora di Musica in realtà interessano anche altre discipline. Nella classe prima, per esempio, il curricolo di Scienze e quello di Educazione Fisica prevedono la trattazione dei cinque sensi, pertanto la presentazione dell’evento sonoro come fenomeno interdisciplinare può risultare più efficace per l’acquisizione dei contenuti, per l’esercizio delle abilità e per la maturazione delle competenze. Il suono in quanto fenomeno immateriale, che non si può toccare con le mani richiede una maggiore attenzione del colore o del segno grafico per essere riconosciuto nelle sue

caratteristiche peculiari. Individuare la fonte sonora, per esempio, può essere un gioco divertente se lo si presenta come un “indovina chi?” o una “mosca cieca” degli strumenti musicali. Nel primo caso un bambino bendato deve riconoscere la voce del compagno o dei compagni che parlano; nel secondo caso il giocatore bendato viene circondato da un gruppetto di bambini che suonano uno strumento musicale ogni volta che lo toccano; la “mosca cieca” deve acchiappare un’altra mosca e dire che strumento suonava (timbro=fonte sonora). Quando gli allievi dimostrano di padroneggiare la dinamica del gioco e il linguaggio necessario a descriverlo si può introdurre una variante che lo rende più difficile: chiedere al giocatore bendato la provenienza del suono di due o tre strumenti collocati in luoghi diversi dell’aula e poi anche la direzione di uno strumento che suona muovendosi da un angolo all’altro dell’aula. Un altro gioco funzionale alla discriminazione del timbro è il “memory sonoro” che si può realizzare anche in casa con materiale di recupero. Con i bambini stessi si riempiono delle bottigliette di plastica utilizzando materiali diversi a coppie di bottiglie (sassolini, biglie, pezzetti di gomma, graffette, riso, legumi...). Le bottiglie vanno avvolte con della carta di giornale uguale per tutte, lasciando libero il fondo della bottiglia in modo che capovolgendola se ne possa vedere il contenuto. Il procedimento del gioco è proprio quello del memory e vince chi riesce a trovare il maggior numero di coppie.

Queste attività hanno il carattere ludico, ma in realtà sono delle esercitazioni funzionali all’affinamento della discriminazione uditiva che è uno dei presupposti necessari all’apprendimento.

Per affinare la capacità di ascolto di base è importante anche cantare per imitazione. Ascoltare l’insegnante o anche un file registrato e riprodurlo per imitazione è una pratica semplice, ma estremamente efficace per la discriminazione delle altezze, delle durate e dell’intensità dei suoni. In questo senso andrebbe bandita la triste pratica di far cantare i bambini su una base con la voce registrata perché non ascoltano la propria voce, non cercano di produrre un’esecuzione fedele a quanto ascoltato e complessivamente si impigrisce la capacità di ascolto. E’ importante che il canto venga proposto per brevi frasi e

riprodotto volta per volta dalla classe, soltanto dopo aver fatto questo si può di chiedere la ripetizione dell'intero brano. A tal fine risulta molto utile anticipare il canto melodico con l'esecuzione parlata del frammento, come se si trattasse di una filastrocca, e solo dopo che i bambini hanno riconosciuto e riprodotto la ritmica del brano si chiede di abbinare le altezze. Questa modalità di insegnamento di una sequenza musicale sembra necessitare di qualche minuto di tempo in più, ma consente ai piccoli di acquisire in maniera distinta la proposta ritmica e quella melodica e di memorizzarla meglio, distinguendo le altezze e anche il carattere particolare dei diversi momenti della canzone (strofa e ritornello).

Per insegnare un canto in questo modo non è necessario che il docente sia un bravo cantante: la tecnologia ci offre la possibilità di far ascoltare brevi frammenti e di riproporli ripetutamente finché è necessario.

Un altro strumento utile per l'acquisizione della capacità di ascolto è il "call and response", una modalità esecutiva che alla maniera dei "blues brothers" sollecita gli studenti a focalizzare l'attenzione su una frase ritmico-melodica eseguita dal solista e poi ripeterla tutti insieme, proprio come un "botta e risposta". Il vantaggio che porta questa pratica alla capacità di ascolto sta nella elevata orecchiabilità della voce proponete che di solito ricalca una struttura responsoriale con una "domanda" affidata ad un solista e una "risposta" riproposta dal coro: l'escursione di altezze deve essere contenuta e la cellula ritmica facile da ricordare e ben scandita. Quest'attività è ancora più efficace se abbinata alla "body percussion", cioè all'accompagnamento ritmico con il corpo. L'uso delle parti del corpo per produrre dei suoni è molto utile a rinforzare l'ascolto perché affina la discriminazione delle sequenze ascoltate e ne rende più semplice la riproduzione. Naturalmente anche questa è una proposta che procede necessariamente in maniera graduale. Nei primi mesi della scuola primaria, infatti, i bambini ancora non padroneggiano il passo a ritmo di musica pertanto occorrerà allenarli a camminare a tempo (come nella marcia quando fanno educazione fisica), chiedere loro di battere un tempo forte quando ricevono un segnale oppure dopo un certo numero di passi. Si tratta di svolgere delle lezioni in cui il confine tra musica ed

educazione motoria è molto labile, perché comuni sono le abilità messe in campo: si tratta di capacità di propriocezione, di esecuzione degli schemi motori di base, di autocontrollo. Produrre un suono ad un segnale dato, interrompere l'esecuzione quando si riceve un comando sono pratiche che coinvolgono la sfera motoria e quella della percezione acustica del segnale, la capacità di coordinare l'ascolto e la motricità, la capacità di controllare i movimenti volontari. I linguaggi non verbali, specialmente in questa fase, sono strettamente collegati tra di loro, perché, come insegna Stefania Guerra Lisi, l'affinità tra colore, linea, suono e movimento sta nel corpo e nella sua capacità di fruizione estetica e questo è possibile per tutte le età e per tutte le condizioni di vita della persona (cfr. S. Guerra Lisi-G. Stefani, *Globalità dei Linguaggi. Manuale di Musicarterapia*, Carrocci 2006).

4. Il ruolo delle linguaggio verbale

Un passaggio ulteriore nell'evoluzione di questo percorso didattico sta nella trascrizione delle esperienze sonore attraverso un codice grafico intuitivo, condiviso nella classe. Per procedere con gradualità si può utilizzare prima una scrittura alfabetica (con le lettere) oppure ideografica (per immagini), pittografica (per simboli), parametrica (che descrive i parametri), fino ad arrivare al codice musicale internazionale solo se ci sono i presupposti per farlo. Inventare un modo proprio per rappresentare i suoni consente al bambino di riflettere e spiegare perché scegliere alcuni segni e non altri, lo sollecita a fare chiarezza su quanto ha ascoltato o ha suonato e a trovare le parole, i segni, i colori per dirlo. Nel momento in cui il codice è già definito, "scrivere" la musica lo aiuta a costruirsi una "mappa concettuale" del vissuto sonoro, per esempio, di una canzone: il bambino oltre a cantarla, la "vede" nella sua successione di strofa-ritornello, nell'alternarsi di ritmi cadenzati e altri più fluidi, nel colore "allegro" (di solito attribuito al tono maggiore) e nel colore "triste" (del tono minore). Realizzare dei cartelloni esplicativi di questa scrittura ha lo scopo di consentire agli studenti di memorizzare i codici concordati, poterli rileggere all'occorrenza, poterli spiegare ad altri ed avere una visione d'insieme di un fenomeno sonoro come la canzone. Questo apre la strada anche allo sviluppo delle abilità di lettura del testo, al

riconoscimento di una struttura testuale e a quella che Cornoldi chiama “sensibilità al testo” (cfr Cornoldi, Nuova guida alla comprensione del testo, Erickson, Trento 2011).

Il linguaggio verbale, inoltre, ha il ruolo di permettere la comunicazione dei vissuti emotivi e di descrivere le attività svolte, utilizzando un lessico sempre più specifico che consente ai giovani studenti di acquisire progressivamente la padronanza dei parametri, la capacità di esprimere gli stati d’animo e le suggestioni evocate da una particolare esperienza artistica. Come esistono le attività di “riflessione linguistica” così è possibile “riflettere sulla musica” grazie alla parola che svela il codice, che spiega la costituzione di nuovi codici, che favorisce la trasposizione in forma grafica o scritta di codici diversi. Per esempio: nella definizione delle caratteristiche timbriche di uno strumento si possono rivolgere ai bambini alcune domande che offrono una “guida” per la “traduzione” linguistica dei suoni ascoltati. Chiedere “di che colore è il suono del violino” oppure “è caldo o freddo/ruvido o liscio?” è uno stimolo a cercare nel lessico sensoriale i termini utili a descrivere la percezione uditiva. La stessa cosa si può fare per frammenti di brani o per intere canzoni. Si tratta di attivare nel bambino la fruizione sonora come un’esperienza globale, che avvia alla sinestesia, che arricchisce il vocabolario di parole e il linguaggio di concetti. Da quest’analisi di base si può passare, negli anni successivi, ad un livello di analisi sempre più complesso, che alleni i piccoli a distinguere la tonalità maggiore da quella minore, semplicemente utilizzando delle attività ludico-motorie elementari (ad esempio: braccia in alto quando riconoscono una scala maggiore e braccia in basso quando è minore; oppure mettersi in piedi quando si ascolta una cadenza perfetta, accovacciarsi con la cadenza d’inganno).

In ogni caso il passaggio dall’attività sonora alla verbalizzazione è fondamentale per favorire la strutturazione dei concetti che avviene attraverso le parole. Esplicitare anche attraverso il racconto l’esperienza di una lezione promuove nel bambino la ricerca delle parole-chiave, dei passaggi salienti di un’attività o di un’esperienza sonora agita o fruita, l’utilizzo di un lessico sempre più specifico. Imparare a distinguere ritmi diversi (marcia= 2/4; valzer 3/4; rock’roll 4/4) apre

alla possibilità di riconoscere la struttura di un testo individuandone alcune caratteristiche peculiari (tempo e luogo, tipologia di personaggi, ...). Le funzioni testuali che costituiscono i requisiti di base per l'autonomia nella comprensione del testo si arricchiscono delle attività multidisciplinari veicolate dalla musica. Anche l'apprendimento della lingua straniera risulta più agevole, perché gli studenti educati all'ascolto hanno una maggiore dimestichezza con la discriminazione dei suoni, sviluppano la sensibilità prosodica dell'intonazione, in generale sono allenati alla "traduzione" di un linguaggio in un altro.

5. Conclusioni

Questo modo di lavorare privilegia i diversi linguaggi presi nella globalità dell'esperienza comunicativa e favorisce ogni possibile connessione tra di essi, che siano verbali o non verbali. Educare all'ascolto in questo modo non è soltanto una scelta metodologica, ma anche educativa perché consente di promuovere le inferenze possibili tra le discipline e predispone ad una "procedura d'ascolto" che parte dal fenomeno acustico per arrivare al significante e al significato di un evento comunicativo.

Il percorso che ognuna di queste attività ripercorre è quello che va dal corpo, alla voce, all'ambiente. La comprensione della dimensione corporea predispone a quella degli oggetti, delle persone, degli spazi e consente di ritornare dentro di sé con una disponibilità a soffermarsi sui segni, sui significati, e favorendo anche la dimensione del dialogo interiore. Non ci sono ricette prestabilite che garantiscano lo sviluppo della capacità di ascolto nelle relazioni e nella riflessione personale, ma qualunque pratica che favorisca l'analisi dei fenomeni comunicativi, la verbalizzazione e la rielaborazione si può considerare una "buona pratica" da promuovere.

Bibliografia

AAVV a cura di Lamanna M.A., (2000), *Musica maestri*. Edizioni dal Sud: Modugno

- AAVV. (1974) voce ISORITMIA *Enciclopedia della musica*. Garzanti: Milano
- Dalcroze E. J. (2008), *Il ritmo, la musica, l'educazione*, tr. it. EDT/SIEM: Torino
- De Beni R., Vocetti C, Cornoldi C., gruppo MT, AAVV (2004-2013), *Nuova guida alla comprensione del testo 1-2-3-4*. Erickson: Trento
- Delfrati C. (1989), *Orientamenti di pedagogia musicale*. Ricordi: Milano
- Della Casa M. (1985), *Educazione musicale e curricolo*. Zanichelli: Bologna
- Gardner H.(1987, 2002) *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it. Feltrinelli: Milano
- Gargiulo A, Altomare E. (2017), *Musicabilia. Radici Future*: Bari
- Guerra Lisi S., Stefani G. (2006), *Globalità dei Linguaggi. Manuale di Musicarterapia*. Carrocci
- Murray Schafer R. (1977), *Il paesaggio sonoro*, tr. it. Unicopli Ricordi: Milano
- Pellegrino T. (2000), *Tesi di laurea: Educazione musicale e processi di sviluppo*
- Petter G. (1970), *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di J. Piaget*, tr. it. Giunti-Barbera: Firenze
- Piazza G. (1979), *Orff-Schulwerk-Musica per bambini*, edizione italiana elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild Keetman, Manuale. Suvini Zerboni: Milano
- Piazza G. (1984), *Orff-Schulwerk-Musica per bambini*, edizione italiana elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild Keetman, Esercitazioni pratiche. Suvini Zerboni: Milano
- Stefani G., Tafuri J., Spaccazocchi M. (1979) *Educazione musicale di base*. La Scuola: Brescia
- Tafuri J. (1988), *Didattica della musica e percezione musicale*. Zanichelli: Bologna
- Willems E. (1970), *L'orecchio musicale vol.1 e 2*, tr. it. Zanibon: Padova