



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

LEONARDO DE ASSIS NUNES

**PARA ALÉM DA COMPOSIÇÃO DE MICROCANÇÕES CDG:
DESDOBRANDO-AS EM POSSIBILIDADES MUSICOPEDAGÓGICAS**

Salvador
2020

LEONARDO DE ASSIS NUNES

**PARA ALÉM DA COMPOSIÇÃO DE MICROCANÇÕES CDG:
DESDOBRANDO-AS EM POSSIBILIDADES MUSICOPEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Música, concentração em Educação Musical.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helena de Souza Nunes

Salvador
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

de Assis Nunes, Leonardo
Para além da composição de Microcanções CDG:
desdobrando-as em possibilidades musicopedagógicas /
Leonardo de Assis Nunes. -- Salvador, 2020.
222 f. : il

Orientador: Helena de Souza Nunes.
Tese (Doutorado - Música) -- Universidade Federal
da Bahia, Escola de Música, 2020.

1. Processo Compositivo de Microcanções CDG. 2.
Canção Musicopedagógica. 3. Especialização. 4.
Lindembergue Cardoso. 5. Formação de professores de
Música. I. de Souza Nunes, Helena. II. Título.

LEONARDO DE ASSIS NUNES

**PARA ALÉM DA COMPOSIÇÃO DE MICROCANÇÕES CDG:
DESDOBRANDO-AS EM POSSIBILIDADES MUSICOPEDAGÓGICAS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música, concentração em Educação Musical, Escola de Música, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 11 de dezembro de 2019

Helena Müller de Souza Nunes – Orientadora, UFBA
Doutora em Filosofia pela Universität Dortmund, UNIDO, Alemanha.

Jaqueline Câmara Leite
Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia

Marcelo de Andrade Pereira
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Doutor em Educação Musical pelo Royal Melbourne Institute of Technology University,
Melbourne, Austrália

Wellington Gomes
Doutor em Composição Musical pela Universidade Federal da Bahia

Dedico esta tese a tod@s
educador@s-compositor@s do Brasil

AGRADECIMENTOS

À minha família.

À minha orientadora.

Aos integrantes do GP_CDG.

Aos estudantes do curso Composição de Microcanções CDG.

Ao CNPq e à CAPES.

E a todos os amigos e acadêmicos envolvidos, direta e indiretamente, neste trabalho.

*Navio inimigo a bombordo!
Pega o inimigo!
Pega o inimigo!
Pega o inimigo!
Terra à vista!*

O Navio Pirata (CARDOSO, 1981, c. 71 - 86)

NUNES, Leonardo de Assis. Para além da Composição de Microcanções CDG: desdobrando-as em possibilidades musicopedagógicas. 2020. Orientadora; Helena de Souza Nunes. 222 f. il. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Nesta tese, o anseio de seu pesquisador consiste em intuir sobre diversas questões, envolvendo o fazer do educador musical. Mas uma delas é, aqui, priorizada: a que diz respeito à profundidade do mergulho nos processos compositivos de canções, por parte de mestres e aprendizes que o vivenciam, em particular, o processo de composição de Microcanções CDG (NUNES, 2015). Assim, o Objetivo Geral consiste em fomentar o estudo da Composição Musical, na formação de professores de Música, sob perspectivas da Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (CDG). Os Objetivos Específicos são três: 1) Caracterizar aspectos próprios à Composição Musical, para fins musicopedagógicos, no Brasil; 2) Identificar conexões implicadas pelo ensinar e aprender sobre composição de Microcanções CDG, num contexto específico; e 3) Enunciar ideias que possam otimizar o Processo de Composição de Microcanções CDG. Assim, autores e obras voltadas ao universo da canção infantil, para fins educativos, são buscados por meio de Pesquisa Exploratória e Bibliográfica, destacando a peça O Navio Pirata, para coro infantil a 3 vozes, de Lindembergue Cardoso (1981). Inspirando-se nessa revisão de literatura, e com base nos princípios compositivos CDG, o pesquisador compõe uma Microcanção CDG, aplicando-a como modelo, em um Estudo de Caso – um curso *online*, destinado à formação de professores de Música. Dessa experiência são extraídas ideias, tanto para otimizar o processo de composição empregado, quanto para ajustar a composição-modelo, levando-a a uma Espacialização única. A maior contribuição desta tese consiste em saber como mergulhar no limbo do desconhecido para, de lá, emergir com um resultado, oferecendo-o como resposta à pergunta de pesquisa. Conclui-se, então, que a Espacialização é uma circunstância de permissão para se empregar eventos acontecidos e/ou possíveis de acontecer, em um dado espaço e tempo, em Música. Compreendendo isso, é possível revelar um pesquisador-educador mais experiente e proativo que, em seu próprio percurso de desenvolvimento, seja capaz de, continuamente, caminhar alguns passos à frente de seus aprendizes. Assim, participe do próprio processo sobre o qual ensina, o educador-compositor experiente se arrisca em mergulhos por esses ambientes, conduzindo seus aprendizes na confiança de emergirem de lá, todos, com novos modos de (se)expressarem.

Palavras-chave: Composição de Microcanções CDG. Espacialização. Formação de Professores de Música. O Navio Pirata.

NUNES, Leonardo de Assis. Beyond the CDG Microsongs Composition: unfolding them into music-pedagogical possibilities. 2020. Thesis advisor: Helena de Souza Nunes. 222 fl. ill. Doctoral Dissertation (PhD in Music) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

In this thesis, the desire of its researcher is to intuit about several issues, involving the work of the music educator. But one of them is prioritized here: the one that regards to the depth of the immersion in the song compositional processes, on the part of the masters and apprentices who experience it, in particular, the process of composition Microsongs CDG (NUNES, 2015). Thus, the General Objective consists of promoting the study of Musical Composition, in the training of Music teachers, under the perspective of the Musicpedagogical Proposal CDG (Cante e Dance com a Gente). The Specific Objectives are three: 1) Characterize specific aspects to Musical Composition, for musicpedagogical purposes, in Brazil; 2) Identify connections implied by teaching and learning about composition of CDG Microsongs, in a specific context; and 3) Enunciate ideas that can optimize the Microsongs Composition Process CDG. Thus, authors and works focused on the children's songs universe, for educational purposes, are searched through Exploratory and Bibliographic Research, highlighting the musical piece O Navio Pirata, for children's choir with 3 voices, by Lindembergue Cardoso (1981). Being inspired by this literature review, and based on the compositional CDG principles, the researcher composes a Microsong CDG, applying it as a model, in a Case Study – an online course, aimed at training Music teachers. From this experience, ideas are extracted, both to optimize the composition process used, and to adjust the model composition, taking it to a unique Spatialization. The greatest contribution of this thesis is to know how to immerse into the limbo of the unknown to emerge with a result from there, offering it as an answer to the research question. It is concluded, then, that Spatialization is a circumstance of permission to use events that happened and / or possible to happen, in a given space and time, in Music. Understanding this, it is possible to reveal a more experienced and proactive researcher-educator who, in his own development path, be able to continuously walk a few steps ahead of his apprentices. Thus, taking part in the process that he teaches, the experienced educator-composer takes risks in immersions through these environments, leading his apprentices in the confidence to emerge from there, all with new ways of expressing themselves.

Keywords: CDG Microsongs Composition. Espacialization. Music Teacher Education. O Navio Pirata.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01	Áreas de estudo e número de teses e dissertações publicadas sobre a temática criação conjugada à Educação Musical, em programas de pós-graduação no Brasil.....	29
Quadro 02	Período e número de teses e dissertações publicadas sobre a temática criação conjugada à Educação Musical, em programas de pós-graduação no Brasil.....	29
Quadro 03	Temáticas levantadas em teses e dissertações defendidas entre 1992 a 2011.....	30
Quadro 04	Períodos e números de artigos publicados sobre a temática criação conjugada à Educação Musical, extraídos dos sites ANPPOM e ABEM..	32
Quadro 05	Temas sobre criação conjugadas à Educação Musical, em número de artigos publicados nos anais da ANPPOM e ABEM, conforme período informado no Quadro 4.....	32
Quadro 06	Regulamento do I Concurso Nacional para Coro Infantil da Funarte.....	68
Quadro 07	Classificação, compositores e obras contempladas.....	69
Quadro 08	Demais obras para coro infantil publicadas na mesma coleção editorial....	70
Quadro 09	Texto de O Navio Pirata, de Lindembergue Cardoso.....	77
Quadro 10	Cenas e ações de O Navio Pirata.....	78
Exemplo 01	Cena 1 de O Navio Pirata (c. 1-14)	80
Figura 01	Recorrência do contorno melódico no texto “Ô vassoura! Já lavou o navio?”.....	81
Exemplo 02	Cena 2, início da Ação 2A (c. 15-18).....	82
Exemplo 03	Cena 2, Ação 2A, diálogo entre Capitão e Marujos (c. 20-29).....	83
Exemplo 04	Cena 2, Ação 2B, trecho imitativo (excerto, c. 29-32).....	84
Exemplo 05	Cena 2, Ação 2C (excerto, c. 50-54).....	86
Exemplo 06	Cena 3, Ação 3A, c. 72 e c. 83-84.....	87
Exemplo 07	Cena 3, Ação 3B, evolução do efeito de multidão e retorno do diálogo falado.....	88
Exemplo 08	Cena 3, Ação 3C, cadência modulante, c. 91-92.....	90
Exemplo 09	Gesto final de O Navio Pirata (c. 92-95).....	91
Quadro 11	Registro histórico de Microcanções na produção da PropMpCDG.....	93

Exemplo	10	Audiopartitura (estrutura melódico-harmônica) da canção Yellow Submarine.....	115
Figura	02	Audiopartitura (estrutura formal e orquestral) da canção Yellow Submarine.....	116
Figura	03	Mapa conceitual sobre a canção-tema Yellow Submarine.....	117
Figura	04	Linhas de inflexão vocal e acordes de Amarelo do Submarino.....	118
Figura	05	Estrutura rítmica da melodia de Amarelo do Submarino.....	119
Exemplo	11	Leadsheet da microcanção Amarelo do Submarino.....	119
Exemplo	12	Arranjo de Amarelo do Submarino.....	121
Figura	06	Melodia inicial de Yellow Submarine (c. 1 – 2), em Gb.....	123
Exemplo	13	Amarelo do Submarino (compassos finais) – citação literal originada da cadência e da melodia iniciais de Yellow Submarine.....	123
Quadro	12	Aspectos e Tópicos de análise da Ficha CDG.....	125
Quadro	13	Tópicos da Ficha CDG não preenchidos na composição Amarelo do Submarino.....	126
Quadro	14	Elementos de Amarelo do Submarino coincidentes com os Aspectos Identitários.....	127
Quadro	15	Objetivos do curso.....	129
Quadro	16	Títulos e Súmulas dos Conteúdos.....	129
Quadro	17	Síntese do cronograma do curso.....	131
Figura	07	Print de tela do Tópico 1.....	132
Quadro	18	Cronograma de Conteúdos e Atividades do curso.....	133
Quadro	19	Níveis de avaliação empregados no curso.....	134
Tabela	01	Tabela de Avaliação N1.....	136
Quadro	20	Atividade da 1ª webconferência.....	138
Quadro	21	Atividade da 2ª webconferência.....	139
Exemplo	14	Microcanção do Estudante 4 (c. 6 – 8).....	147
Quadro	22	Lista de Princípios decorrentes das considerações sobre o Consagrado.....	173
Tabela	02	Aspectos Operacionais do Processo de Composição de Microcanções CDG presentes tanto nas partituras de Amarelo do Submarino como nas MCs dos estudantes.....	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CDG	Cante e Dance com a Gente
EAD	Educação a Distância
EST	Instituição Sinodal de Assistência Educação e Cultura
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
GP_CDG	Grupo de Pesquisa PropMpCDG
ID	Interdisciplina
MA	Música Aplicada
MAaV	Musicalização de Adultos através da Voz
MACME	Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares
MC_CDG	Microcanções CDG
NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
Prolicenmus	Pró-Licenciatura em Música
PropMpCDG	Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente
RepMus	Repertório Musicopedagógico
SIP	Seminário Integrador Presencial
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEs	Unidades de Estudo (Moodle)
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	CONCEITOS E CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS	21
1.1	LIMITES DE UM VAZIO	25
1.1.1	O cenário da criação na Educação Musical	28
1.1.2	Composição de canções para fins educativos	33
1.2	MOMENTO FUNARTE	67
1.2.1	Os aspectos identitários das obras	72
1.2.2	O Navio Pirata	76
1.3	MICROCANÇÕES CDG	93
1.3.1	As origens, os propósitos	93
1.3.2	Os princípios compositivos	96
2	PRÁTICA ILUSTRATIVA E CONSTATAÇÕES	112
2.1	AMARELO DO SUBMARINO	113
2.1.1	A partitura	114
2.1.2	As partes componentes	124
2.2	APLICAÇÃO INVESTIGATIVA	128
2.2.1	O momento de preparação	128
2.2.2	O desenrolar da experiência	134
2.3	RESULTADOS E AVALIAÇÃO	140
2.3.1	Os dados levantados	140
2.3.2	Análise dos dados	151
3	DESCOBERTAS E PROPOSIÇÕES	159
3.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE PRINCÍPIOS CONSAGRADOS	161
3.2	COMPARAÇÃO ENTRE ASPECTOS OPERACIONAIS OBSERVADOS	174
3.3	AMPLIAÇÃO DE AMARELO DO SUBMARINO	176
	CONCLUSÃO	189
	REFERÊNCIAS	194
	APÊNDICE A – Lista Aspectos Identitários	206
	APÊNDICE B – Partitura de Espetáculo de O Navio Pirata	209

APÊNDICE C – Ficha de Análise de Amarelo do Submarino	210
APÊNDICE D – Cronograma do Curso	213
APÊNDICE E – Modelo de Envio das Avaliações N1 e N2	214
APÊNDICE F – Dados do Formulário de Inscrição do Curso.....	215
APÊNDICE G – Autoavaliações dos Estudantes	217
APÊNDICE H – Peças da Literatura Examinadas	221

INTRODUÇÃO

A área da Educação Musical, no Brasil, vem ampliando horizontes, na busca de propostas para resolução de problemas educacionais, cujo ponto de chegada último tem prevalecido ser a sala de aula da Escola Básica, haja vista a enorme quantidade de submissões de trabalhos desta natureza, em eventos científicos da ABEM e da ANPPOM, por exemplo. Eles têm representado uma grande variedade de enfoques, à medida que incluem produção de ideias e materiais didáticos para um público-alvo infantil, obviamente, mas também adulto, devido à necessidade de musicalização dos respectivos professores. Porém, dentro dessa vasta e apropriada pesquisa em Música, relativamente poucas têm sido as trocas abertas e consistentes com especialistas em Composição Musical. Eventuais diálogos, pelo menos sob a ótica que serão abordados aqui, frequentemente, resultam em produções assépticas, distantes das peculiaridades do contexto educacional, ao qual se destinam. É perfeitamente compreensível tal desfecho, em função de especificidades rígidas entre matrizes curriculares dos cursos de bacharelado em Composição Musical e Licenciatura em Música. Na visão deste pesquisador, isso só incita ainda mais discussões entre especialistas de ambas as áreas.

Nesse sentido, partindo de minha formação acadêmica com dupla ênfase, à medida que a um Bacharelado em Composição se seguiu um Mestrado em Educação Musical, ensejo articular a visão do compositor-educador, com a do educador-compositor. Ao longo do caminho que se intenta seguir, confronta-se também propostas de formação em Música arraigadas tanto em tradições tonais e ritmicamente reduzidas, quanto permeadas por sistemas multimidiáticos. Em particular essas últimas ainda causam embates entre entusiastas e opositores. É oportuno explicitar aqui, contudo, que a discussão que se quer prospectar é mais profunda e infundável do que meras citações de efeito e eventuais hábitos ou modismos. A pretensão com esta tese consiste em adentrar ao amplo e rico, mas também controverso, universo de intersecção entre Composição e Educação Musical.

Em estudo iniciado por Nunes, L. (2015), a preocupação está direcionada ao olhar do compositor-educador, onde o pesquisador estuda e elenca os princípios de composição de Microcanções CDG, elaborados à luz da Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente, doravante PropMpCDG. Nesta tese, o foco será dado sobre o prisma do educador-compositor, indo além da composição de Microcanções CDG, doravante MC_CDG, buscando compreender as possibilidades de desdobramentos musicopedagógicos, a partir de

sua partitura e das interações com seu usuário: o professor de Música em formação. Eis, então, o problema: **Como mergulhar em ambientes estranhos ao compositor aprendiz, para de lá emergir com um novo modo de expressar(-se), no Processo Compositivo CDG?**

Em estudo realizado sobre o repertório disponibilizado no curso de Licenciatura em Música, modalidade EAD, ofertado pela UFRGS e Universidades Parceiras, entre 2008 a 2012, doravante Prolicenmus (NUNES *et al.*, 2012), Leite (2018) define as características desse repertório, denominando-o de Obras de Referência: “a obra [de Referência] deve ser **erudita**, possuir **possibilidades musicopedagógicas** e **ser aberta**” (p. 147, grifo meu). Para a mesma autora, “o termo erudito não se restringe ao que se chama de Música Erudita, muitas vezes também chamada de Clássica Europeia; mas está vinculado a um conceito mais amplo de erudição”. Ela é erudita “quando demonstra o vasto arsenal de conhecimentos de seu(s) criador(es) e/ou intérprete(s).” (LEITE, 2018, p. 67). A expressão “possibilidades musicopedagógicas” é a detecção da “existência de conteúdos a serem conhecidos, significados a serem revelados, e aspectos de fruição a serem ofertados [...]” (NUNES, 2012, p. 167), particularmente, em contextos de ensino-aprendizagem. E, por fim, no sentido de ela “ser aberta”, refere-se às características de suportar “interferências criativas, sem perder sua consistência nem identidade” (LEITE, 2018, p. 148). Nesse sentido, a MC_CDG também é considerada Obra de Referência, pois por meio das disciplinas Conjunto Musicais Escolares e Música Aplicada se favoreceu “que os licenciandos [do Prolicenmus] superassem suas dificuldades e criassem obras (**microcanções** e objetos virtuais de aprendizagem) **eruditas, musicopedagógicas e abertas.**” (LEITE, 2018, p. 148, grifo meu).

Assim, a MC_CDG é identificada não somente por sua curta localização no espaço e no tempo, mas principalmente por ser uma Obra de Referência, que possui as três características mencionadas acima (erudita, musicopedagógica e aberta), diferindo-se, por exemplo, de canções elaboradas/praticadas para/no palco, com a finalidade primeira de *performance*. O compositor de Obras de Referência precisa se (pre)ocupar não somente com a estética da peça que está criando, mas também com os elementos que caracterizam seu gênero (peça ligada aos processos de ensino-aprendizagem) e com as possibilidades de desdobramento de seu potencial artístico-musical, servindo-a como obra aberta. Assim, partindo dos princípios de composição de MC_CDG, observa-se as interações, as angústias e as incertezas do professor de Música em formação, ao se defrontar com processos compositivos. Busca-se, por isso, apoiá-lo na tarefa de identificar, quais são e como lidar

com suas percepções e interferências, enquanto compositor-educador. Esta tese propõe, como Objetivo Geral, **fomentar o estudo da Composição Musical na formação de professores de Música, sob perspectivas da Proposta Musicopedagógica CDG**, sendo articulada a partir de três Objetivos Específicos: 1) Caracterizar aspectos próprios à Composição Musical, para fins musicopedagógicos, no Brasil; 2) Identificar conexões implicadas pelo ensinar e aprender sobre composição de Microcanções CDG, num contexto específico e 3) Enunciar ideias que possam otimizar o Processo de Composição de Microcanções CDG.

O Modelo Teórico do CDG, motor desta pesquisa, se encontra em constante ebulição no Grupo de Pesquisa CDG, doravante GP_CDG, mas ainda não foi oficialmente publicado. Compartilha-se, todavia, do entendimento que:

[...] a busca por um modelo teórico capaz de representá-la [PropMpCDG] partiu de seu próprio nome, cujos componentes são dois verbos, um substantivo e três palavras conectivas. [...] [Nesse Modelo Teórico triádico], a aprendizagem de e por meio de Música acontece num terceiro espaço, nem dentro [Cante], nem fora [Dance], nem do eu (ou do nós, posto que ambas são primeira pessoa), nem do tu (ou ele, posto que ambos desobrigam o eu), mas apenas resultado do esforço de harmonização entre todas essas possibilidades, construídos em favor de todos, numa dimensão instantaneamente harmoniosa e potencialmente instável [Gente] – concomitância ética?! (NUNES, H., 2015)

O Capítulo 1, escrito na perspectiva do Cante, cumpre o **primeiro objetivo específico** em três subcapítulos. No primeiro, 1.1) Os Limites de um Vazio, aborda-se o tema em duas frentes de estudos, quais sejam, o cenário da criação voltada à Educação Musical, em 1.1.1; e a produção brasileira de canções para fins educativos, em 1.1.2. No segundo subcapítulo, denominado 1.2) Momento Funarte, busca-se caracterizar, em aspectos próprios, as obras de um repertório bem específico para coro infantil. Um conjunto de peças, exclusivamente compostas para as exigências do edital do I Concurso Nacional de Composição para Coro Infantil, da Funarte (BRASIL, 1979), é analisado em 1.2.1; sintetizando o estudo anterior através de uma análise da peça O Navio Pirata (1981), de Lindemberg Cardoso, em 1.2.2. Para finalizar o Capítulo 1, é necessário trazer à luz um terceiro subcapítulo, Microcanções CDG, em 1.3, por meio de releitura e atualização crítica das publicações que as cercam. Os estudos correspondentes se referem às origens e aos propósitos da prática de compor MC_CDG, em 1.3.1; e, aos princípios compositivos desse processo de criação musical, em 1.3.2.

O Capítulo 2, enquanto o Dance desta tese, assume o **segundo objetivo específico** que, em um primeiro subcapítulo, retrata a microcanção própria Amarelo do Submarino, composta por este pesquisador, por meio do Processo de Composição de Microcanções CDG, em 2.1. Nesse subcapítulo, apresenta-se sua partitura, em 2.1.1; e, faz-se uma análise musicopedagógica dela, fundamentada na Ficha de Composição e Análise CDG (NUNES, 2012), em 2.1.2. No segundo subcapítulo, 2.2, realiza-se uma Aplicação Investigativa dessa microcanção, junto a um público de professores de Música, em um curso *online*, explicitando essa experiência através de dois momentos: a preparação dessa aplicação, em 2.2.1; e, seu desenrolar no curso, em 2.2.2. Por fim, um terceiro subcapítulo, 2.3, consiste na elucidação dos Resultados e Avaliação dessa experiência. Na primeira etapa, são sistematizados os dados levantados, em 2.3.1; seguida de sua respectiva análise, em 2.3.2. Até aqui, o próprio autor pouco expressa sobre seus próprios processos de trabalho e reflexão, pois limita-se a, sistematicamente, registrar o que outros autores afirmam sobre o tema, e o que seu público-alvo entendeu daquilo que ele quis dizer, no curso *online* ministrado.

Por fim, no Capítulo 3, projeção do Gente, ao cumprir o **terceiro objetivo específico**, é que o autor se expõe, integralmente. Realiza-se, então, em um primeiro subcapítulo, 3.1, considerações sobre o estudo desenvolvido no Capítulo 1, com vistas a obter suas intersecções. No subcapítulo seguinte, 3.2, realiza-se uma comparação entre a peça Amarelo do Submarino com as microcanções dos estudantes, no Curso. Por fim, em 3.3, promove-se uma ampliação da primeira versão da microcanção Amarelo do Submarino. Tal tarefa mantém o espírito do compositor em constante desafio, mas também o mantém inspirado e vivo, à medida que ele acrescenta, à sua proposta original, as aprendizagens desenvolvidas nessa experiência. Nesse momento, exercita a ampliação de si mesmo, como artista e como pessoa, tornando-se consciente de um processo de autoria colaborativa, do qual ele mesmo foi beneficiário, ao compartilhar. Mas, sobre isso, se falará mais, adiante.

Em suma, no Capítulo 1, desenvolvemos **Conceitos**, representados pelas características do repertório infantil brasileiro, pelos Aspectos Identitários do Repertório Funarte, e pelos Princípios Compositivos CDG, resultando na **Construção** de Amarelo do Submarino. No Capítulo 2, a microcanção Amarelo do Submarino é mostrado aos estudantes, em **Prática Ilustrativa**, deflagrando seus processos criativos. É momento de o pesquisador narrar os fatos ocorridos. Por que ele faz isso? Porque a PropMpCDG, sempre associou o fato real/experimentado/vivenciado com o fato teórico/analísado/científico. Logo, ao parrear os Conceitos e Construções com a Prática Ilustrativa, ou seja, com a produção dos alunos, pode-

se extrair **Constatações** para qualificar tanto a composição-modelo, quanto o próprio Processo de Composição CDG. Em outras palavras, o estudo em Conceitos, gera a Construção de uma MC_CDG, que serve como modelo de ensino em Prática Ilustrativa para extrair, desse trabalho, Constatações inerentes à pergunta de pesquisa, novamente: **como mergulhar em ambientes estranhos ao compositor aprendiz, para de lá emergir com um novo modo de expressar(-se), no Processo de Composição de Microcanções CDG?**

A despeito das eventuais dificuldades de percurso na execução deste estudo, cuja busca é sabidamente limitada, um exato referencial circundante próprio garante, ao autor, confiança e determinação. Afinal, parafraseando o poeta espanhol Antônio Machado (1875 – 1939), a bibliografia e as fontes “precisas” são aquelas que se encontram, corajosamente, por aquele caminho que se faz, caminhando. Na certeza desse percurso segue-se, também, inspirado por ideias do filósofo francês Michel Serres (1930 – 2019):

A ciência encanta o mundo, mas só se pode exprimir esse encanto por uma terceira narrativa. O verdadeiro viajante, esse terceiro homem, sim, *Tiers-instruit* tem três cabeças e três corações. Ele olha com os olhos, compreende com o cérebro e o corpo, por fim, canta esse encantamento. Compreender aumenta a beleza visitada que, então, é cantada. Se você nada aprender, você toma chuva como as pedras e os mortos. (SERRES, 2007, p.163).

O exprimir, na narrativa do *Tiers-instruit*, permite ao viajante contemplar seus olhares e pensamentos, no decurso que se fez... caminhando. Uma experiência foi, primeiramente, vivida, possibilitando a este pesquisador senti-la, a partir de determinado ângulo geográfico. Tal vivência o fez ir adiante, “com o cérebro e com o corpo”, investigando um dos “estratos rochosos” presentes nela, dentre outros a conhecer. O terceiro e último vestígio desse decurso corresponde ao “triplo encantamento” (SERRES, 2007, p.161), aquele que se desdobra das possibilidades dadas pelas primeiras duas camadas sedimentadas. O filósofo nos instrui, primeiramente, a ver (sentir); e, depois, a rever (conhecer) o objeto vivido, novamente, com o cérebro e o corpo. Após ter passado por esses “estratos”, vistos e revistos, é curioso notar como se “metamorfoseiam”! Através do conhecimento, o olhar se transforma, fazendo surgir um novo Processo, que (en)canta. Assim, cabe a este navegador, abandonar de vez o lugar das pedras, e cantar o emergente: “Navegue pelo mar calmo ou tempestuoso, atravesse a pé o Saara, deixe-se surpreender pela aurora no meio de uma parede dos Alpes ou de um corredor de gelo. Você logo entoará esse salmo.” (SERRES, 2007, p. 162).

Com os resultados desta pesquisa, espero contribuir com os demais trabalhos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa CDG (Diretório CNPq, 1999 – atual), do qual sou

membro. Também com a linha de pesquisa intitulada Processos, Práticas e Métodos para Formação em Música – Suportes Tecnológicos e Fundamentos Musicopedagógicos para Formação de Professores de Música EAD, do PPGMUS da UFBA, da qual o referido GP_CDG faz parte. O intuito deste trabalho também consiste em motivar novas publicações em autoria colaborativa, em diversos periódicos e anais de eventos, em artigos científicos e de divulgação cultural, em livros e cancionários. Futuramente, espero também dar continuidade a tal investigação em outros trabalhos e intensificar as buscas por parcerias na área.

1 CONCEITOS E CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

O Capítulo 1 trata dos caminhos da composição musical para fins educativos, no intuito de desvendar autores, produtos, princípios compositivos e propostas pedagógicas, promovendo uma aproximação ao foco da pesquisa. Para tal intento, é imperativo que se defina o que entendemos por “canção musicopedagógica”. Partindo de Nunes (2012), ao falar sobre “obra escolar”, tem-se: “além de atender critérios de qualidade artística, deve priorizar também critérios pedagógicos, [possuir] missão educativa, [e] antes de tudo [...] curvar-se ao intérprete.” (NUNES, 2012, p. 170). A “canção musicopedagógica” faz parte do conjunto “obra escolar”, pois se trata de um de seus gêneros musicais; mas, ao mesmo tempo, sua utilização vai além dos muros da Escola Básica, já que o campo de atuação de um professor de Música não se limita apenas a tais espaços. De todo modo, canção musicopedagógica e obra escolar são representativas da expressão Obras de Referências (LEITE, 2018), como visto na Introdução. Dentro do objetivo geral desta pesquisa, a Composição Musical na formação de professores de Música é, aqui, fomentada na perspectiva da Proposta Musicopedagógica CDG. Então, se canção musicopedagógica e obra escolar são praticamente sinônimas, em termos de definição conceitual, diferenciando-se apenas em relação a seus espaços de utilização, a MC_CDG também é uma canção musicopedagógica, pois parte dos mesmos princípios de criação musical e de pensamento pedagógico, conforme estudados em Nunes, L. (2015).

Este capítulo está dividido em três partes: a primeira, 1.1, trata dos caminhos da criação musical brasileira declarada por seus autores como sendo destinada para fins educativos, assim como da respectiva produção encontrada nesse entorno, especialmente dirigida ao público infantil; e os outros dois possuem focos específicos, sendo que o 1.2 retrata a produção compositiva, conforme publicado em edital do I Concurso Nacional de Composição para Coro Infantil, da Funarte (BRASIL, 1979), e o 1.3 é destinado à leitura crítica das MC_CDG, posto que o próprio autor desta tese tem trabalhado com elas, desde sua experiência como docente no Prolicenmus (2008-2012). Assim entendido, o Capítulo 1 corresponde à primeira camada experiencial, de que fala Michel Serres: significa o sentir, ver também com o corpo, o que acontece antes do *cogito* científico. Aqui, significa também o primeiro estrato, o que se refere aos “mundos internos e particulares” do Cante (NUNES, H., 2015), em medida qualificativa, aplicada e exploratória.

Nesta fase, portanto, a pesquisa possui Abordagem Qualitativa, de Natureza Aplicada, e seus objetivos aproximam-se da Pesquisa Exploratória, cujo escopo deve ser o de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). O assunto é, em aspectos particulares, original e, por causa disso, simplesmente, escolher um método e forçá-lo a adequar-se a ele nada teria de “inteligente”, nas palavras de Morin (2009). Assume-se, portanto, o peso e a leveza de formatar um método próprio de estudo para identificar (e propor) perguntas e arriscar propostas, dentro de um desafiador conjunto de incertezas. Naturalmente, revisando o que outros autores já disseram, que é o único jeito de não nos sentirmos sós.

O método é obra de um ser inteligente que ensaia estratégias para responder às incertezas. Nesse sentido, reduzir o método a programa é acreditar que existe uma forma *a priori* para eliminar a incerteza. Método é, portanto, aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo, é aprendizagem. É aquilo que nos permite conhecer o conhecimento. (MORIN *et al.*, 2009, p.29)

O método, aqui, não consiste na ideia fixa de superar incertezas mas, sim, na possibilidade de gerar conhecimento, ampliando horizontes, por meio delas. Assim, as partituras contempladas no I Concurso Nacional de Composição para Coro Infantil (BRASIL, 1979) são fontes iniciais da investigação, propriamente dita. Entendendo que tal repertório possui relevância artística e pedagógica para o ensino de Música, suas obras precisam ser reveladas, tanto no sentido musicológico quanto em suas múltiplas possibilidades de desdobramentos. Para evidenciar e também desmistificar possibilidades de *performance*, no âmbito pedagógico, a partir desse material, a produção sempre atualizada do Grupo de Pesquisa Cante e Dance com a Gente, é visitada a partir de leituras empreendidas em UFRGS (2009), Nunes, H. de S. (2012), Menezes (2014), Leite (2018) e Santos (2018).

Os processos de leitura, organização das informações e produção de dados coletados têm como suporte metodológico a Análise Textual Discursiva, doravante ATD, de Moraes e Galiazzi (2006), autores que estimulam a pesquisa qualitativa de forma experimental e recursiva. Seu método, basicamente, se resume em três etapas: Unitarização, Categorização e Comunicação:

Nesse tipo de análise exige-se do pesquisador mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações. Nesse movimento hermenêutico são solicitadas constantes retomadas do concretizado, visando a permanente qualificação dos resultados (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 122).

A metodologia utilizada neste capítulo reúne, assim, Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental. A Pesquisa Bibliográfica, é feita com base na produção acadêmica convencional, que consiste na busca de textos sobre composição de canções musicopedagógicas, particularmente daquelas voltadas ao público infantil. É importante mencionar aqui que:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Tendo seus objetivos muito próximos a uma Pesquisa Exploratória, a Pesquisa Bibliográfica é altamente recomendada a este caso, pois seu objeto de procura, neste capítulo – canções musicopedagógicas – não é de simples alcance; por isso, a justificativa de tal escolha metodológica. Assim, a “pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

O passo subsequente é realizado em duas etapas: primeiramente, aplicando uma Pesquisa Documental e, em seguida, uma análise global sobre os documentos encontrados, quais sejam, textos produzidos em torno das 13 peças contempladas do referido concurso da Funarte. A Pesquisa Documental é aplicada sobre os documentos que revelam o processo de realização do concurso: os editais e as informações verbais (não musicais) contidas nas partituras. Os editais publicados, seus regulamentos, seus idealizadores e os compositores participantes, assim como outros dados que possam interessar, são relevantes à essa etapa de estudo.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51)

Na segunda etapa, com apoio da Ficha de Análise e Composição CDG (NUNES, 2012), é promovida uma análise sobre as peças contempladas no referido concurso da Funarte. Tal

análise não é realizada com o propósito primeiro de “desmontar” seus elementos compositivos, identificando-os compasso por compasso; mas sim, de apontar a presença, ou não, de elementos que possam ser aproximados ao objeto de pesquisa. Afirma-se, desde já, nossa posição advinda da experiência, e que representou o grande desafio motivador desta tese: no cenário da educação musical brasileira, existe carência na proposição de canções infantis, principalmente escolares e originais, composta por parte de professores de Música. Além disso, o que é ainda mais preocupante: existe pouca preocupação com a consequente manutenção de responsabilidade ética e formativa sobre esse repertório. Não queremos dizer com isso que nada exista, pois, inclusive, apresentaremos algumas iniciativas nesse sentido; todavia, reiteramos nossa posição de que sejam gravemente insuficientes, diante da imensa demanda existente.

Mas, além de empreender esforços para aumentar a oferta de repertório para crianças, queremos descobrir algo novo. Entendemos que o ato de criar, por definição, refere-se ao **des-cobrir**, no sentido de revelar algo que estava coberto, dando forma sensível ao então desconhecido. Assim, ele significa trazer à luz o que estava vivo, mas submerso e escondido. Através do periscópio do Amarelo do Submarino, auxiliado pelas páginas de O Navio Pirata, é possível constituir um mosaico de peças, denominadas Considerações Sobre Princípios Consagrados (Subcapítulo 3.1); contudo, ainda eram pedras avulsas. Combinadas e recombinadas muitas vezes, foram dando a perceber uma **Proposição** que poderia ser a resposta procurada: Espacialização... Surgiu, então, a necessidade de mergulhar mais profundamente nos autores que tratam da Espacialização. Em tempo, registra-se que, do ponto de vista cronológico, a necessidade desse aprofundamento se impôs apenas ao longo da realização da investigação; contudo, optou-se por incluí-lo neste primeiro capítulo, para facilitar a aproximação, que o leitor está fazendo, ao tema.

Assim, podemos questionar: qual deveria ser a formação ideal dos professores de Música que trabalham com composição de canções escolares infantis? E a formação daqueles que trabalham com a capacitação de professores de Música? Onde estão os materiais didáticos pertinentes ao assunto e seus respectivos princípios de composição? Tais composições são as mesmas ou se diferem a cada público (crianças, jovens, adultos, amadores, profissionais, professores)? De onde partiria a inspiração e qual seria o destino de cada canção, num cenário de traços culturais e identidades tão distintas, como o brasileiro? São canções para serem interpretadas na perspectiva única da escuta e da interpretação, ou se poderia explorar outras possibilidades? Quais seriam elas? A composição, nosso maior

interesse, aqui, estaria incluída? Não conseguiremos responder a todas elas; todavia, tentaremos nos aproximar desses temas, ao longo da busca pela resposta à pergunta de pesquisa: **Como mergulhar em ambientes estranhos ao compositor aprendiz, para de lá emergir com um novo modo de expressar(-se), no Processo de Composição de Microcanções CDG?**

1.1 LIMITES DE UM VAZIO

O texto desenvolvido neste Subcapítulo foi impulsionado pela leitura de outro texto, disponibilizado em UFRGS (2009), Unidade de Estudo (UE) 17, página 4 – do Prolicenmus, onde este pesquisador, atuando como docente, teve o privilégio de enxergá-lo com “olhos de viajante”, nas palavras de Michel Serres (2007). Em formato interpolado, tecendo comentários sobre o texto extraído do referido material didático, iremos evidenciar o que realmente motivou o desenvolvimento desta tese.

A escola precisa de repertório musical adequado aos estudantes que lá estão e a seus assuntos de interesse. De uma forma geral, os compositores das canções e coreógrafos de danças populares veiculadas pelos meios de comunicação de massa, embora com produções bem difundidas e até variadas, não se ocupam com atender necessidades próprias aos processos educativos da escola. (UFRGS, 2009, UE_17, p. 4).

A primeira citação já evidencia o uso inapropriado e massivo de obras, por parte do público escolar, produzidas por compositores de canções e coreógrafos de danças populares, prioritariamente voltadas à expressão artístico-cultural, que não atingem integralmente as “necessidades próprias aos processos educativos da escola”. Sabemos que a literatura sobre formação de professores de Música é farta no Brasil. Não cabe, aqui, discuti-la, mas sim, trazer uma proposta vivenciada pelo pesquisador, no caso, a PropMpCDG, empregada no Prolicenmus. Em Leite (2018), encontramos uma discussão profícua sobre o emprego do repertório aplicado naquele curso, mas a questão desta pesquisa está voltada ao processo de composição de uma parte bem pontual desse repertório, as MC_CDG e a decorrente reação do professor de Música, quando em contato com tal proposta.

Também os compositores eruditos, os estudiosos da academia, voltam sua atenção a obras de teor prioritariamente artístico, em detrimento de obras que levem em consideração aspectos didático-pedagógicos, por alguns até mesmo considerados menos relevantes. E, como consequência, diante de uma busca mais exigente, o educador se depara com carência de recursos de boa qualidade musical e adequados a seu trabalho específico. Depara-se com o que aqui chamamos de “espaços vazios”. (UFRGS, 2009, UE_17, p. 4).

Como podemos notar, as fontes dos materiais, tais como cancionários para fins pedagógicos, a serem empregados em uma aula de Música da Escola Básica, também são imprecisas entre os acadêmicos. Na citação acima, são incluídos os compositores “eruditos”, formados em universidades, cujas obras, em sua maioria, têm foco na expressão artística. Isso não quer dizer que não existam compositores preocupados com a escola, muito menos que não existam obras, contendo as características entendidas aqui como “obra escolar” ou, mais precisamente, canções musicopedagógicas, como veremos logo adiante. Mas a busca por esse material é árdua, de difícil acesso, se comparado com materiais de duvidosa credibilidade, facilmente encontrados na grande mídia. Então, podemos questionar: como o professor de Música pode contornar esse problema, o dos “espaços vazios”?

Para que esta lacuna seja preenchida, é necessário que músicos e educadores musicais componham e sejam capazes de interpretar canções infantis escolares. Para isto, precisam vencer falhas específicas da formação convencional, que está baseada no talento e no preconceito que apenas o que é inacessível é bom, e vice-versa. Eles precisam superar as próprias limitações enquanto cantores e instrumentistas capazes de se fazer compreender. Fazer-se compreender e promover no outro o desejo de ampliar sua capacidade de compreensão são fundamentais na tarefa de ensinar e aprender. (UFRGS, 2009, UE_17, p. 4).

A expressão “falhas específicas da formação convencional” traduz um grande problema, que é próprio aos profissionais formados na área. Nesse sentido, entendemos que “superar as próprias limitações” enseja, primeiramente, discutir sobre as qualidades de um material pedagógico, potencialmente adequado a processos de formação escolar infantil. O movimento de se superar como profissional é estendido não apenas a educadores musicais, em especial àqueles envolvidos com a criação e interpretação de “canções infantis escolares”; mas também a compositores, instrumentistas e cantores que, de alguma forma, estão envolvidos com processos formais de ensinar e aprender Música.

O processo de criação passa, então, pelo rompimento com a mentalidade de talento restrito a poucos, e investe na crença de que todos são potencialmente capazes, necessitando apenas de molduras favoráveis para se fazerem perceber e se desenvolverem. E não é diferente com o preenchimento dos espaços vazios de música e de novas canções. **O primeiro passo de compor é identificar vazios!** (UFRGS, 2009, UE_17, p. 4, grifo meu)

O título deste subcapítulo é, sem dúvida, uma provocação; todavia, não em desrespeito, mas antes, em busca de parcerias. Afinal, como compositor, também demorei a me dar conta do pouco interesse acadêmico e artístico, por parte da área de Composição Musical, voltado a esse público tão grande e carente de uma produção específica e especializada. Reitera-se, que há, sim, produções para esse público, como ainda veremos na tese; porém, a crítica se faz, aqui, no sentido de ser uma produção de pequenas proporções, em relação àquela pertinente a outros temas de interesse musical, não somente artístico, mas também científico, abordados pelos eventos e publicações da área. Muito antes de nós, pesquisadores da academia, os músicos populares descobriram tal produção, por acaso, ao usar temas infantis como metáforas para suas posições políticas, numa época de ditadura militar. E, nos tempos subsequentes, o mercado de discos alavancados ou por palhaços, ou por “loiras e morenas”, foi ainda mais ágil; mas há exceções, novamente, como será visto adiante.

(...) coletar resultados da ciência consumada, pesquisar, por exemplo, nas obras de naturalistas, os nomes de peixes que Júlio Verne convidará o leitor a observar através da escotilha de Nemo. Isso é documentação. Quando falamos de ciência, não estamos falando desse gênero de coleta de dados. Quanto mais documentação, mais cópia, e quanto mais você copia, menos faz ciência. Você repete sem inventar. Paradoxo: os professores proíbem os alunos de copiar, mas exigem dos aprendizes de professores que escrevam teses em que só fazem copiar. Regra geral: *quanto mais citações, menos obra*. (SERRES, 2007, p. 95, grifo do autor).

No Subcapítulo 1.1, portanto, realizamos uma busca sobre a criação para fins educativos, evidenciando o cenário da criação conjugada à Educação Musical. No primeiro tópico, 1.1.1, o estudo de Fonterrada (2015) guia reflexões sobre a temática criação voltada à Educação Musical; no segundo tópico, 1.1.2, por expedição bibliográfica, especialmente em *websites*, evidenciamos autores e suas produções, agora voltadas à composição de canções para fins educativos. A ideia aqui não é esgotar o tema em questão, nem mesmo fixar um número de quem e quantos pesquisadores se dedicam a essa vertente de estudo; mas sim, tecer relações entre os autores, “documentando”, à maneira de Júlio Verne (SERRES, 2007), novos caminhos de pesquisa; pois, como vimos, se faz necessário. Mas, conhecidas e superadas as “mais citações”, é pelo caminho das “mais obras” que intentamos seguir. Com

isso, pretende-se cumprir parte do objetivo geral, que consiste em fomentar o estudo da composição musical na formação de professores de Música, ao evidenciar o que há na literatura brasileira sobre a tema, conhecendo seus autores, obras e temáticas de trabalho – dentro e fora do ambiente universitário.

1.1.1 O cenário da criação na Educação Musical

Como universitários, sabemos que na academia muito se fala sobre a temática criação associada à área de Educação Musical; no entanto, institucionalmente, o que vale é o que está publicado e legitimado por pares. Dentre os que publicam, as pesquisas de Marisa Fonterrada têm se mostrado de extrema importância à construção de um referencial teórico no entorno da “criação conjugada à Educação Musical” (FONTERRADA, 2015, p. 48). Seu trabalho partiu de uma pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES/MEC – espaço que, desde 1987, registra oficialmente a produção científica dos cursos de pós-graduação, no Brasil – procurando por teses, dissertações e artigos, com as expressões de busca: “criatividade musical, criação musical, práticas criativas na educação musical e educação musical criativa” (*id.*, p. 47).

A autora reuniu informações referentes a um recorte de vinte anos, de 1992 a 2012; o Quadro 1, abaixo, elucida os resultados, em termos quantitativos, dessa produção. É importante informar que as Defesas de Dissertações e Teses não ocorreram exclusivamente na área da Música; outras áreas de estudo também buscaram aproximação à temática, tais como Educação, Saúde e Comunicação; por conseguinte, alguns trabalhos encontrados não estavam associados apenas aos programas de Pós-Graduação em Música, no Brasil, como podemos verificar em Quadro 1:

Quadro 1 – Áreas de estudo e número de teses e dissertações publicadas sobre a temática criação conjugada à Educação Musical, em programas de pós-graduação no Brasil

Áreas de estudo	Teses	Dissertações
Educação	11	3
Música	9	8
Ciências da Saúde	1	0
Enfermagem Psiquiátrica	1	0
Comunicação e Semiótica	2	0
Artes Cênicas	1	0
Multimeios	1	0
Psicologia	1	0
Artes ¹	0	1
Total	27	12

Fonte: Fonterrada (2015, p. 51 e 62), elaboração do autor desta tese.

Em relação às teses defendidas entre os anos de 1992 a 1997 e às dissertações defendidas no período de 1992 a 1994, nada foi encontrado pela pesquisadora.

Quadro 2 – Período e número de teses e dissertações publicadas sobre a temática criação conjugada à Educação Musical, em programas de pós-graduação no Brasil.

Ano	Teses	Dissertações
1995	0	1
1997	0	1
1998	1	0
2001	1	1
2002	2	0
2003	1	0
2004	0	1
2006	3	1
2007	3	0
2008	5	2
2009	4	1
2010	3	3
2011	4	1
TOTAL	27	12

Fonte: Fonterrada (2015, p. 48 e 60), elaboração do autor desta tese.

Cabe registrar que, se a busca tivesse iniciado a partir de 1990, a autora teria encontrado a dissertação de mestrado de Wöhl-Coelho (1990), professora que assume orientação nesta tese, sendo que, provavelmente, a classificaria sob a temática “Formação do professor e propostas pedagógicas” (como podemos comparar no Quadro 3, abaixo). Naquele estudo, já se evidenciava um primeiro registro das MC_CDG, antes denominadas de Peças Curtas; mas, sobre isso, voltaremos a dissertar no final deste capítulo. Em síntese, os resultados apontam

¹ Nas áreas de estudo envolvendo a publicação de Dissertações, a autora não explicita qual é a subárea de conhecimento em Artes.

que a regularidade de Defesas, sem lacunas, se deu a partir de 2006, demonstrando interesse crescente do público acadêmico sobre o tema.

É possível, ainda, reunir os dados e identificar as instituições, onde se deram as defesas (PUC/SP, UFBA, UFF, UFG, UFMG, UFRGS, UFRJ, UFSC, UnB, Unesp/Araraquara, Unicamp, Unirio, USP), as áreas de estudo abordadas (Artes, Artes Cênicas, Ciências da Saúde, Comunicação e Semiótica, Educação, Enfermagem Psiquiátrica, Música, Multimeios e Psicologia) e, principalmente, as temáticas correlacionadas, no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 – Temáticas levantadas em teses e dissertações defendidas entre 1992 a 2011

Temáticas sobre criação conjugadas à Educação Musical	Teses	Dissertações
Criação aplicada ao ensino de instrumento ou canto	3	1
Formação do professor e propostas pedagógicas	6	5
Atividades criativas com alunos de diferentes faixas etárias e contextos	9	3
Saúde	3	0
Estudos de processos composicionais ou interpretativos aplicados à Educação	6	3

Fonte: Fonterrada (2015, p. 58, 59, 66 e 67), recorte do autor desta tese.

As temáticas “Atividades criativas com alunos de diferentes faixas etárias e contextos” (12) e “Formação do professor e propostas pedagógicas” (11) estão em maior número, dentro do quadro explicitado; já os estudos que envolvem as temáticas “Saúde” (3) e “Criação aplicada ao ensino de instrumentos ou canto” (4) estão em menor quantidade, em relação ao total dos trabalhos defendidos. Na temática “Criação aplicada ao ensino de instrumentos ou canto”, recém mencionada, a autora tece considerações relevantes, no que tange aos trabalhos acadêmicos e a esta pesquisa, em particular, envolvendo docentes da área de ensino de instrumento e canto:

[...] os professores de instrumento e canto ainda **tendem a explorar pouco o viés criativo em suas aulas**, inserindo-se num procedimento pedagógico de linhagem tradicional, em que se passam informações que os alunos devem incorporar à sua prática e ao seu conhecimento, mediante a ênfase em procedimentos de repetição – em geral, exercícios técnicos e prática de repertório comum a cada instrumento, ou aulas de disciplinas chamadas teóricas, como Teoria da Música, Harmonia e Contraponto, Análise, História da Música e outras. (FONTERRADA, 2015, p. 67) (grifo meu)

A autora aponta uma tendência nacional, quiçá mundial, fundamentada no número de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, e tal constatação serve de alerta aos docentes de instrumentos e canto, no que tange à importância de se

fomentar pesquisas, em nível de pós-graduação, envolvendo a criação conjugada à Educação Musical, assunto já tratado acima, quando entrecortamos o texto de UFRGS (2009).

A temática “Estudos de processos composicionais ou interpretativos aplicados à educação”, de grande atração ao “olhar viajante” deste pesquisador, possui um número significativo de teses (6) e de dissertações (3), totalizando nove (9) trabalhos publicados no âmbito da pós-graduação. Dos trabalhos de Doutorado, dois (2) são correspondentes à área de Música (subáreas Processos Criativos e Composição Musical); dois (2) à área de Comunicação e Semiótica; um (1) à área de Educação; e um (1) à área de estudos Multimeios; e, por fim, dos trabalhos de Mestrado, um (1) é de Artes; um (1) de Educação; e, um (1) de Música (subárea de Musicologia-Etnomusicologia) (FONTERRADA, 2015). Dentre os trabalhos relacionados à essa temática, dois deles merecem destaque: a tese e a dissertação de Lilia de Oliveira Rosa, ambas defendidas na UNICAMP. Nessa tese (ROSA, 2011), encontramos um levantamento de canções infantis, classificando-as em Tradicionais e/ou Populares, e Eruditas e/ou Contemporâneas. Os nomes de algumas canções Eruditas e/ou Contemporâneas, bem como seus respectivos compositores, serão vistos no tópico seguinte. Na dissertação (ROSA, 2005), encontramos um levantamento de obras brasileiras para coros infantis *a cappella*, numa busca realizada sob o recorte que vai de 1960 a 2003, onde a autora contabiliza cento e cinquenta e cinco obras de compositores, educadores e regentes corais, em sua maioria inéditas. Dentre elas, constam as obras contempladas no já referido edital Funarte, para coro infantil, de 1979.

Para finalizar a análise sobre teses e dissertações, Fonterrada promove um levantamento de tópicos de interesse, registrando questões de pesquisa, hipóteses, objetivos, metodologias, fundamentações teóricas e justificativas, impressas nos trabalhos encontrados. Os tópicos que mais despertaram a atenção do pesquisador foram: “como se dá o processo de criação em músicos?”; “Como se dá a musicalização de adultos e qual é o papel das interações sociais nesse processo?”; “Pode a cena teatral ser compreendida a partir de bases musicais?”; “Estimular a imaginação e a criatividade de crianças pela escuta de obras contemporâneas.”; “Verificar se o compositor, de fato, tem um papel a cumprir em situações de interação coletiva.”; “Aplicação de dados de análise de obra contemporânea a um grupo de crianças.”; “Como opera o estagiário de licenciatura em Música diante de uma determinada metodologia.”; “Há uma lacuna entre a produção musical contemporânea e o conhecimento que o público estudantil recebe dela, principalmente nas instituições de ensino básico.”

No estudo de artigos publicados em anais, ao todo, foram encontrados 92: 24 provenientes dos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM); e 68 dos anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). A busca sobre os artigos publicados na ANPPOM, se deu no período de 2001 a 2012; e os da ABEM, entre os anos de 1992 a 2012.

Quadro 4 – Períodos e números de artigos publicados sobre a temática criação conjugada à Educação Musical, extraídos dos sites ANPPOM e ABEM.

	ANPPOM	ABEM
1992 a 2000	0	4
2001 a 2012	24	64

Fonte: Fonterrada (2015, p. 101 e 112), recorte do autor desta tese.

A autora organiza sua coleta dividindo os artigos por Ano, Regiões do Brasil, Instituições e Temas; aqui, adentraremos apenas à categoria Temas, como identificados no Quadro 5, abaixo:

Quadro 5 – Temáticas sobre criação conjugadas à Educação Musical, em número de artigos publicados nos anais da ANPPOM e ABEM, conforme período informado no Quadro 4

Temáticas sobre criação conjugadas à Educação Musical	ANPPOM	ABEM
Criação musical aplicada ao ensino e aprendizagem de instrumento ou canto	1	13
Criação musical em escola de Música	7	10
Emprego de tecnologia na Educação Musical	2	5
Uso do corpo no ensino e aprendizagem de Música	2	4
Relação professor/aluno	1	0
Saúde	2	0
Estudos de criatividade aplicados à Educação Musical	7	18
Estudos de processos composic. ou interpretativos aliados à Ed. Musical	2	8
Educação Musical Inclusiva	0	1
Formação do professor	0	4
Criação musical e interdisciplinaridade	0	5
TOTAL	24	68

Fonte: Fonterrada (2015, p. 111 e 123, grifo meu), recorte do autor desta tese.

Dentre as temáticas apresentadas no Quadro 5, as que mais se aproximam deste estudo, são: Criação musical em escola de Música, Estudos de criatividade aplicados à Educação Musical (em maior número nas duas revistas), Estudos de processos composicionais ou interpretativos aliados à Educação Musical, Formação do professor, Criação musical e interdisciplinaridade.

O trabalho de Fonterrada (2015) ainda traz informações sobre as seguintes revistas especializadas em Música: Revista da ABEM², Pesquisa e Música, Ictus, Música Hodie, Ouvirouver e Música em Perspectiva; no entanto, poucos artigos dedicados à temática foram encontrados: doze (12), ao total, em um período de estudo que vai de 1992 a 2012. Só a Revista da ABEM, possui cinco (5) artigos, o que é muito pouco para uma instituição que possui espaço para publicações especializadas em Educação Musical, principalmente, considerando a relevância do tema e o largo recorte temporal pesquisado, de vinte anos.

A Revista da ABEM (www.abemedudacaomusical.org.br/revistas.html) foi a que mais publicou artigos acerca de criação musical e improvisação no período estudado (1992-2012), que, no entanto, somam apenas 5. As demais publicaram 1 ou 2 artigos no mesmo período. (FONTERRADA, 2015, p. 127, grifo da autora)

Na profusão de trabalhos vinculados à Academia, através da pesquisa de Fonterrada (2015), concluímos que pouco foi encontrado sobre a temática relacionada a **processos e princípios de criação de canções para fins pedagógicos**, quando tais números são comparados à produção em outras áreas específicas da Música. Apenas os trabalhos de Rosa (2005 e 2011) servirão como aprofundamento a esta pesquisa, como veremos adiante.

1.1.2 Composição de canções para fins educativos

Nesta etapa, realizamos um mapeamento da prática de compor canções para fins educativos, procurando descobrir obras, seus compositores e suas respectivas possibilidades pedagógicas. À maneira de um explorador que sai com um propósito e volta com muitos outros, os materiais encontrados foram sendo separados, lidos (e relidos), e agora serão recortados, entrecortados e enunciados, buscando preencher os “espaços vazios”! A metodologia de busca, portanto, consistiu no emprego de Pesquisa Bibliográfica, com suporte da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2014), sob seus três passos fundamentais: Unitarização, Categorização e Enunciação. À maneira do *Homo Viator*, de Michel Serres, foi necessário impregnar-se dos fenômenos investigados, destacando, primeiramente, “as unidades básicas de análise [textos, registros em áudios e audiovisuais, partituras]. É difícil, mas importante, saber movimentar-se nesse espaço ‘entre’ as vozes dos interlocutores empíricos e a voz do autor” (*id.*, p. 171). Entre movimentos desconstrutivos e construtivos, comparando similitudes e diferenças, emergiram categorias que faziam sentido ao trabalho; no entanto,

² A autora não menciona a Revista MEB (Música na Educação Básica), vinculada à ABEM, uma importante revista brasileira, que publica artigos desde 2009, com foco na produção de material didático para a escola básica.

exigiram constantes retornos cíclicos “para sua gradativa explicitação e qualificação” (*id.*, p. 174). Simples assim; complexo, exatamente, por isso.

O que se priorizou, resume-se na busca de canções de missão educativa, voltadas à exploração do lúdico e da imaginação infantil, ao invés do ensino estrito de “intenções morais e pedagógicas explícitas” (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 23). Cabe lembrar que o reconhecimento da infância, como uma fase da vida com características próprias, é um fenômeno muito recente. Evidência disso pode ser observada na literatura infantil e infanto-juvenil atual e até mesmo na própria legislação brasileira, pois é significativo lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que dispõem sobre a proteção integral a essas pessoas, é fruto da Lei 8.069, de 1990, há breves trinta anos.

Os primeiros livros endereçados para crianças surgiram [...] no contexto da ascensão da burguesia, na Europa [embora seja possível encontrar livros escritos para crianças anteriormente ao século XVIII], e estavam repletos de intenções morais e pedagógicas explícitas, pois eram produzidos com o intuito de constituir cidadãos devidamente alfabetizados e alinhados com as necessidades e as visões de mundo daquela sociedade. [...] é possível dizer que o rompimento com o pedagogismo da literatura infantil teve seu início já na era vitoriana, com a publicação de *Alice no país das maravilhas*, por Lewis Carroll, em 1865. No Brasil, Monteiro Lobato foi pioneiro na escrita de uma obra literária que **explorava prioritariamente o lúdico e a imaginação infantil em detrimento de ensinamentos explícitos**. (KIRCHOF; BONIN, 2016, p.23, grifo meu).

Em uma das interdisciplinas do Prolicenmus (UFRGS, 2009, UE_1), encontramos considerações importantes sobre esse assunto, e que cabem ser lidas aqui, para refletirmos sobre as questões que serão levantadas mais adiante.

Nos anos de 1970, as crianças foram descobertas como público consumidor da indústria do vestuário, dos brinquedos e, o que aqui mais nos interessa, da indústria fonográfica. Na época, o Milagre Econômico e o Feminismo tiveram consequência familiar imediata, qual seja, a saída das mães para o mercado de trabalho, deixando as crianças mais tempo sozinhas e sem ocupação definida em casa. O desenvolvimento dos meios de comunicação representou uma solução para esse problema e teve início a moda do “ter discos e aparelhos de som”.

Ao lado desses fenômenos, as teorias psicológicas e de ensino-aprendizagem defendiam a ideia de que as crianças deveriam ter autonomia na escolha de seus objetos, atividades e interesses. Estas idéias foram exploradas pela indústria do disco. Alguns dos melhores músicos da época gravaram canções com assuntos e personagens infantis, sem, no entanto, lograrem uma real aproximação com o mundo das crianças. No contexto da ditadura militar, não raro, conflitos do mundo adulto, como por exemplo temas políticos, foram tratados em metáforas infantis.

A aceitação destes produtos pelas crianças foi muito grande; mas nas décadas de 1980 e 1990, a produção musical foi perdendo muito em qualidade musical e até mesmo moral. A reação veio por parte de alguns compositores individuais [...] (UFRGS, 2009, UE_1, p. 6)

A categorização das “unidades de sentido”, preconizada pela ATD, não representa uma divisão estanque; é apenas retrato do que foi encontrado e selecionado no intuito de ilustrar os diferentes tipos de produções musicais brasileiras, dentro do gênero canção infantil. O **Grupo 1** corresponde a nomes cujos trabalhos pesquisados foram publicados no âmbito universitário, são eles: Viviane Beineke (UDESC), Álvaro Henrique Borges (UNESPAR), Teca Alencar de Brito (USP), Cecília Cavalieri França³, Beatriz Ilari (UFPR), Alda de Jesus Oliveira (UFBA), Helena de Souza Nunes (UFRGS) e Laura F. Schmidt da Silva (EST).

O **Grupo 2**, mais extenso, corresponde aos aqui denominados Cantatores – compositores e intérpretes da canção infantil cujos trabalhos estão ligados a espaços de publicação midiática. Em níveis diversos, todos se declaram comprometidos com a criança na escola ou, pelo menos, em seu processo educativo; apesar disso, vários parecem mais comprometidos com o próprio espaço no palco. Tal suspeita merece, em outra ocasião, uma investigação mais aprofundada. Para fins deste estudo, o Grupo 2 foi dividido em: Subgrupo 2.1) Nomes solos ou duplas: Bia Bedran, Márcio de Camillo, Thelma Chan, Márcio Coelho & Ana Favareto e Hélio Ziskind; Subgrupo 2.2) Nomes associados a grupos musicais: Barbatuques, Cuidado que Mancha, Palavra Cantada, Rodapião, Rumo e Serelepe; e Subgrupo 2.3) Nomes associados ao movimento da MPB, de 1964 a 1985: Chico Buarque, Toquinho e Vinícius de Moraes. No **Grupo 3**, buscamos evidenciar compositores brasileiros que possuem peças para coro infantil, concentrando a redação sobre Lindembergue Cardoso e Edino Krieger.

Grupo 1

O conceito de “aprendizagem criativa” é revisitado com frequência nos trabalhos de **Viviane Beineke**, que discute, além de muitos outros princípios, “possibilidades de entrelaçamento entre concepções de criatividade e implicações no campo da educação musical.” (BEINEKE, 2012, p. 46). Em artigo de 2011, a autora fala de sua experiência com

³ Cecília Cavalieri França atuou como Professora Adjunta na Escola de Música da UFMG em disciplinas dos cursos de Graduação e Pós-graduação (Especialização e Mestrado) entre 1999 e 2011. Atualmente é Diretora da MUS Produção e Consultoria em Educação Musical, onde atua em projetos de formação de educadores, reestruturação curricular, avaliação, além de projetos artísticos musicais, vídeos de animação e instalações interativas. Citação extraída de site oficial: <http://ceciliacavalierifranca.com.br>. Acesso em: 18/09/2019.

o projeto Lenga la lenga e sua preocupação com o potencial pedagógico do repertório trabalhado. Não há evidências de estudos sobre maneiras de construção dos componentes de suas canções; no entanto, a autora evidencia seu trabalho com jogos musicais, e o incentivo à liberdade de recriação das canções e parlendas, entre outros gêneros, fornecendo sugestões sobre como usar o material, sem oferecer “receitas-prontas”.

O professor também precisa apropriar-se criativamente das canções, dos jogos e brincadeiras. É esse o sentido que move nosso projeto: experimentar, analisar, adaptar, produzir e reinventar materiais didáticos para o ensino de música na escola. Nesse sentido, consideramos essencial que os professores se tornem menos consumidores e mais produtores [...]. (BEINEKE, 2011, p. 23).

Na dissertação de Mestrado de **Álvaro Henrique Borges** (2008), o autor apresenta sua obra *Pequeno Nascer, Grande Morrer* (2005), para octeto infanto-juvenil e sons eletroacústicos. A dissertação evidencia uma pesquisa intervencionista, com observação participante, desenvolvida no contexto da formação de professores de Música. Nesse trabalho, o autor ministra oficinas de fruição e criação, associando música contemporânea e processo educativo, à luz de pressupostos teórico-educacionais de Murray Schafer, Guy Reibel, John Paynter, Boris Porena e George Self. Na dissertação, Borges aplica sua obra, dentre outras do repertório pós-tonal, apresentando-a como um exemplo de “possibilidades criativas” (p. 131), definindo-a como de caráter aberto:

Os intérpretes são constantemente demandados a inventar, a partir de indicações de notação, o que abre espaço para a exploração e a invenção. A cada reinterpretação, os intérpretes descobrem um mundo novo para cada proposta sonora, vindas deles próprios, [fazendo com que] as indicações do compositor na partitura fossem uma parte da obra, debruçando-se os intérpretes em novas possibilidades para sua recriação. (BORGES, 2008, p. 113-114)

Mas, qual foi a intenção pedagógica do compositor ao criar a obra? Sabemos apenas o ímpeto que o levou a construí-la. Será que é a mesma coisa? “O objeto de exploração foi demonstrado pela materialidade da obra – o som – e a liberdade de criação, pelo intérprete, essencialmente foram os fonemas que se transformam em palavras – o verbo.” (BORGES, 2008, p. 114). Segundo o autor, a obra “se pautou nas possibilidades de inventividade, criatividade e interatividade demonstradas pelos executantes [...]. A viabilidade da realização, também, foi um fator relevante, na qual se observou” que a obra poderia ser integrada “ao material ali existente” e, conseqüentemente, vir a ser aplicada “nas escolas em que os sujeitos atuariam.” (BORGES, 2008, p. 109). A peça também é interpretada em outra

situação, mas com crianças, e com a presença do compositor nos ensaios, “moldando e adaptando”, conforme as necessidades apresentadas. A regente da *performance* conclui que não apenas as crianças participantes assumiram o papel de dar rumo à obra, mas seu regente também:

A preparação da obra depende da criatividade e imaginação vocal dos cantores, pois as indicações de grande parte da ação dos cantores não é [*sic*] fornecida. É intenção do compositor dar liberdade ao intérprete. Neste caso específico, a intervenção da pesquisadora foi fundamental para que o grupo tivesse referência de como atuar. (VERTAMATTI, 2008, p. 175)

Estudiosa dos preceitos de Koellreutter, **Teca Alencar de Brito** trabalha músicas feitas por crianças, onde o professor assume o mínimo de interferência, sem o papel de condutor, mas se responsabiliza por acender e manter a chama criativa, em rodas de conversa – antes, durante e depois do processo:

Na Teca Oficina de Música, o processo de composição é sempre muito estimulado e valorizado. Deixamos que as crianças criem – letra, ritmo e melodia – com o mínimo de interferência do adulto, que costuma participar ajudando o grupo a organizar suas ideias, sem, no entanto, conduzir a composição. (BRITO, [201-?])⁴

Nas oficinas de Brito, toda faísca criativa é valorizada, anotada, discutida até o seu registro final de expressão mínima, por exemplo, a pequena canção Tubarão Martelo (2005), desdobrada em mais de três minutos. Em uma aula de Música, com estudantes de cinco a seis anos de idade, o processo de composição inicia durante uma roda de conversa. Nesse ínterim, definem um tema, cantam com apoio do professor, que anota ideias e a molda de acordo com o sistema de organização sonora pré-determinado (no caso, foi usado o sistema tonal) e, junto com os alunos, desdobram-na em sons cênicos e onomatopaicos⁵.

Em uma aula, uma criança trouxe algumas cartelas com figuras de peixes para mostrar ao grupo. Vimos, conversamos, trocamos informações, até que [um aluno] disse que sabia cantar uma música que falava sobre o tubarão martelo. E cantou! Perguntei-lhe quem lhe ensinara e ele respondeu – Ninguém. Fui eu mesmo que fiz! A canção se tornou muito significativa para o grupo que criou outras estrofes. E no jogo da invenção, as crianças misturaram fantasia, conhecimento e também bom humor! (*id.*)

Adepta dos preceitos da teoria espiral, de Swanwick e França (1999), **Cecília Cavalieri França** traz ideias de composição musical, incluindo canções feitas por crianças e guiadas

⁴ Citação extraída do site da escola de música: www.tecaoficinademusica.com.br

⁵ A gravação pode ser acessada neste link: <https://soundcloud.com/teca-oficina-de-musica/o-tubarao-martelo>

pelo professor. Em um de seus artigos (FRANÇA, 2013), a autora disserta sobre o processo de criação de uma dessas canções, “À Sombra da Floresta”, onde o professor assume responsabilidade de construir um roteiro durante o processo, partindo de um material inicial dado, no caso, uma escala mixolídia. Durante a *performance*, a autora utiliza o recurso de gravação como ferramenta de (auto)avaliação. Depois de todo o processo (composição, *performance* e gravação), chega o momento da apreciação de uma outra canção dada, cuidando para que essa possua o mesmo material trabalhado na canção anterior, nesse caso, a escala mixolídia. No trabalho de fruição, o professor aproveita para tecer considerações e questionamentos sobre o arranjo da nova peça, buscando identificar, com os alunos, similaridades com a composição deles. Em seguida, o professor sugere a recriação da canção escutada, partindo da anotação de parâmetros do som, aí já introduzindo ideias de notação musical. Em pequenos grupos, cada um fica a cargo de trabalhar um dos parâmetros e, em seguida, tocam juntos com a gravação, refinando o ouvido. Após uma ou duas aulas, o professor sugere a escuta de uma outra canção, também contendo a mesma escala, entendida aqui como um fio vermelho de todo o processo, ampliando o repertório de escuta dos alunos e recriando novas canções, a partir de outras existentes. Procurando identificar elementos em comum e contrastantes, com os alunos, o professor é capaz de observar o que foi assimilado, em termos de conteúdos e habilidades.

Com essa experiência a autora parte da apresentação de referências musicais, ao mesmo tempo que compõe com os estudantes, e conclui: “Se pretendemos ‘tocar’ outras pessoas, é preciso que o repertório musical praticado lhes soe ‘tocante’, [através] da experiência sensível e prática com as obras musicais” (FRANÇA, 2013, p. 25).

Seja qual for o repertório selecionado, é importante observar fundamentos que têm ancorado nessa prática: a vivência sensorial e corporal dos elementos musicais; a experiência ativa e direta por meio da apreciação, da criação e da *performance*; a ênfase na compreensão de como os sons são combinados para gerar obras expressivas e organizadas; o entendimento funcional da escrita; a integração com as práticas musicais do cotidiano do aluno; a ludicidade e a espontaneidade inerentes à natureza da criança. (*id.*, p. 26)

A professora **Beatriz Ilari** (2015) tem, entre suas publicações, um cancionário, fruto de atividades e propostas realizadas no Curso de Musicalização Infantil, publicado pela Universidade Federal do Paraná. O livro é composto de canções, histórias, brincadeiras, jogos infantis, peças folclóricas e tradicionais (de diferentes nacionalidades). Nele, cada uma das obras vem acompanhada de propostas pedagógicas, abertas para o desenvolvimento musical

infantil. A publicação vem com o registro sonora das peças, contendo o arranjo integral (voz, instrumentos, sonorizações, etc) e uma outra versão, contendo o *playback*, sem a voz, mas com apoio da melodia tocada em timbre de piano. O livro também contém proposições autorais, como a canção *Ontem à Noite*, proposta por Kamile Levek e Larissa Padula. A peça, assim com as demais têm espaços previstos para criar, cada qual ao seu modo, sonorizações. O *playback* vem com as sonorizações e, para que o aluno crie, sem interferência dessas, o professor terá que tocá-las sem esse recurso. Em geral, as conduções harmônicas das peças são relativamente simples, opção que o autor justifica devido ao público heterogêneo desse livro, quais sejam, professores, responsáveis e pais das crianças, interessados em fazer música. É importante destacar sua compreensão de moldura de canção, muito próxima aos termos do CDG:

A proposta desta atividade [canção *Ontem à noite*] é sonorizar diferentes situações de medo nas pausas do canto, conforme indicado na canção. Faça, por exemplo, o som do trovão quando a canção indicar, imite um fantasma, dê uma risada e imite uma bruxa. A atividade pode ser desenvolvida substituindo essas situações de medo por outras diferentes, conforme imaginação de cada participante. (ILARI *et al.*, 2015, p. 43)

Na produção de **Alda Jesus de Oliveira**, encontramos seis⁶ trabalhos do gênero Canção Infantil: *Passeio pelo Espaço* (2011), canções para coro infantil (uníssono e duas vozes); *Arca de Noé* (2004), canção infantil; *Fundo do Mar* (1972)⁷, música funcional para dança infantil; *O Foguete* (1969)⁸, para conjunto instrumental misto e vozes infantis; *Passeio no Zoológico* (1969 [2003a]), ciclo de canções para a iniciação musical infantil; e, *80 Canções*, para aulas de musicalização (1967). Aqui, apresenta-se uma das canções da obra *Passeio no Zoológico*. Segundo a autora:

⁶ Segundo a autora, em correspondência por e-mail (16/09/2019), ainda há mais uma série de canções que se encontra no prelo.

⁷ “Fundo do Mar [é uma] música incidental e funcional [composta] para alunos da Escola de Dança, apresentada em evento de final de ano de Projetos de Extensão, com muita improvisação estruturada por mim.” (Depoimento da autora, enviado por e-mail, em 16/09/2019).

⁸ Publicado em série *Marcos Históricos da Composição Contemporânea na UFBA* (OLIVEIRA, A., 2003b).

Os animais, com suas distintas “vozes”, seus distintos “temperamentos”, suas peculiaridades de estrutura e massa corporal, ritmo e forma de locomoção, são musicalmente imitados nas canções, facilitando, através da objetivação, a apreensão dos conceitos abstratos de altura, ritmo, textura, intensidade, andamento, agógica. [...] As orquestrações e arranjos [gravados em sons sintetizados], de autoria de Jmary Oliveira, Ricardo Bordini, e Fernando Burgos, oferecem um atrativo especial ao aprendizado das canções. (Ilza Nogueira em apresentação à obra de OLIVEIRA, 2003a, contracapa)

A obra apresenta pequenas canções, em sua maioria de tempo inferiores a um minuto, disponibilizadas em áudios sampleados, em três versões: para ouvir (arranjo na íntegra); cantar junto com o *playback* mais efeitos de cada personagem; e, uma última, para criar, contendo acompanhamento harmônico e orquestração para “reorganizar e produzir uma nova versão”. O trabalho contém também a *leadsheet* das peças e contornos de seus arranjos, apresentando coerência na descrição musical de cada personagem, por exemplo: na voz temos célula rítmica em colcheia pontuada seguida de semicolcheia, para o Cavalo; intervalos em saltos longos para representar o Macaco; notas de durações mais longas para descrever o pescoço longo da Girafa etc. No arranjo temos: o uso de trombones, em movimento adágio, para o Elefante; uso das madeiras para o canto dos Pássaros; etc.

As peças possuem qualidade artística; contudo, observa-se poucas associações ao caráter real das personagens: os saltos do macaco evidenciam em seus desenhos rítmico-melódicos um animal comportado, porém poderiam ser mais ousados, pulando fora do tempo marcado, por exemplo. No arranjo de Pássaros, as aves cantam em revoadas sincronizadas, representado pelas madeiras, gesto que parece distante das formas reais desenhadas pelas aves, quando realizam tal “dança”; os textos das canções, em geral, são simples, pouco explorando as características das personagens, como na canção Girafa, por exemplo, que prioriza a descrição de seu porte e capacidade física, não instigando curiosidade sobre um dos fatos mais interessantes em relação às suas espécies, em que as pessoas pensam que elas não têm voz, quando, na realidade, produzem sons muito graves⁹. O texto da canção Girafa, é apresentada em forma ABA:

⁹ Fontes: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2015/09/qual-e-o-som-que-girafas-fazem.html> e <https://www.scienceworld.ca/what-does-giraffe-sound/>

Parte A (cantada em notas longas)
Girafa do pescoço longo, Girafa do pescoço longo.

Parte B (cantada em notas curtas)
*Gira, gira, Girafa, Girafa é pintada,
 Gira, gira, Girafa, batendo a sua pata,
 Gira, gira, Girafa, Girafa é pintada,
 Gira, gira, Girafa, correndo até cansar.*

As canções de **Helena de Souza Nunes** e **Laura F. Schmidt da Silva** serão revistas no Subcapítulo 1.3. Aqui, como exemplo, iremos verificar uma das canções do CD Histórias (WÖHL COELHO; SILVA, 1998), onde encontramos

textos, sempre permeados por muitas interjeições e sustentados por ambientações sonoras diversas, [assim como] releituras de histórias infantis tradicionais, como contos de fada, oferecendo molduras musicais para o desenvolvimento de posturas críticas e escolhas. (NUNES, L., 2015, p. 40)

A canção Transportando o Sono, trata de um pai que, ao pé da cama, conta uma história de “se fosse”, com a filha. A canção possui uma introdução ao piano, seguido de flauta em contraponto com o clarinete, mais sons de cordas, todos os instrumentos foram gravados em teclado sintetizador. Em seguida entram as vozes da filha (voz de criança) em diálogo com o pai (voz de adulto). O texto inicia em voz falada:

- *Paai, pra dormir, só com história!*
 - *História de quê?*
 - *História de se fosse!*
 - *História de se fosse?!*
 - *É, assim ó...*

O canto que se segue é construído em forma de perguntas e respostas, como “se fosse” um minimusical. A menina inicia a pergunta, cantando: “*Se fosse foguete, que foguete seria?*”. O pai responde, perguntando: “*Que tal o Apolo 11?!?*”, e a filha: “*Banho de lua ou lua de mel?*”. Percebe-se, então, uma ideia que acompanha todo o restante do poema: de cada sugestão de encerramento de assunto, dada pela resposta do pai, a criança descortina novos começos de conversa. Afinal, ela não quer dormir! Por toda a parte do canto, o conteúdo melódico das vozes varia entre cantado e declamado. Ao final de cada resposta, há uma sonorização do objeto referido na pergunta: o primeiro é o foguete, depois seguem calhambeque, avião etc, instigando a curiosidade do ouvinte a imaginar, qual e como será o som do próximo objeto. Na gravação, podemos perceber que a voz do pai vai mudando, gradualmente, demonstrando cansaço. O conteúdo melódico de sua voz vai ficando mais devagar, apresentado em notas mais longas, aliado a um *rallentando* que acompanha a

sonolência do pai – até a canção terminar no sussurro da filha: *Psss, Pirata... o papai dormiu...*

Grupo 2.1

Segundo dicionário *online* da Língua Portuguesa Priberam¹⁰, Cantautor significa o “autor da letra e música de canções que é também o seu intérprete, geralmente a solo”. Para Zanatta e Angelo (2017), o termo é usual em Portugal e no castelhano, afirmando que

enquanto é relativamente fácil ver concedido o título “compositor” a cantatores emblemáticos da MPB, por exemplo, parece haver alguma resistência a concedê-lo abertamente a qualquer um que lance suas próprias canções hoje em dia, geralmente tidos simplesmente por cantores, sinalizando que o termo tem, tacitamente, um alcance reduzido. (ZANATTA E ANGELO, 2017, p. 6)

O cantautor é o indivíduo que compõe e interpreta sua própria obra; mas aqui é entendido também como aquele que interpreta obras de outros autores, geralmente, de sua geração. Esses grupos, caracterizados por artistas em atividade, estão classificados prioritariamente como aqueles voltados à disseminação comercial de repertório para crianças, através de *shows* e oficinas pedagógicas, mas que, em sua maioria, não possuem trabalhos diretamente publicados na academia, ao menos dentro da perspectiva convencional de criação conjugada à Educação Musical, conforme estudado em 1.1.1. São profissionais voltados à prática da *performance* musical, à apreciação artístico-musical infantil (quicá para adultos), onde não há evidência de explicitação de seus métodos e nem soluções pedagógicas formalizadas. Mesmo assim, podem ser considerados, aqui, trabalhos musicalmente ricos que, em sua maioria, mesmo com intuito preferencial destinado ao mercado de consumo, acabam sendo utilizados por professores em salas de aula.

A compositora **Bia Bedran**, em seu *site*, discorre sobre suas diversas influências na carreira musical, entre elas, o Festival da Canção¹¹, realizado na década de 60. A artista revela

¹⁰ <https://dicionario.priberam.org>

¹¹ A cantora se refere aos primeiros festivais da década de 60 que ajudaram a revelar diversos artistas da crescente MPB. O primeiro foi o **Festival Nacional de Música Popular Brasileira**, promovido pela TV Excelsior de São Paulo, em duas edições, em 1965 e 1966; depois, o **Festival da Música Popular Brasileira**, promovido pela TV Record de São Paulo, com quatro edições, em 1966, 1967, 1968 e 1969; e, o **Festival Internacional da Canção (FIC)**, que em sua fase nacional, teve sua primeira edição realizada no Maracanãzinho, Rio de Janeiro, inicialmente promovido pela TV-Rio (I FIC) e em seguida pela TV Globo (demais edições), totalizando sete edições realizadas entre os anos de 1966 e 1972. Fonte: <http://dicionariompb.com.br/festivais-de-musica-popular/dados-artisticos>. Acesso em: 17/09/2019.

também que atuou como atriz de teatro infantil e compositora de trilhas sonoras, além de possuir formação em Musicoterapia e em Educação Artística. Para ela:

Todos [os processos] eram válidos: o processo da pesquisa, que alimentaria uma inspiração; a inspiração pura e simples, sem pesquisa nenhuma, que é aquele sopro divino [...] tem que estar sempre conectado, eu estou sempre com o meu gravadorzinho [...]. O processo de criação é algo bem pessoal, de cada criador.¹²

Sua produção cênico-musical e literária é extensa e pode ser conferida na internet. Nesta pesquisa, tivemos acesso à obra *O Menino que foi ao Vento Norte*, uma história contada e cantada que ela ouviu de sua mãe, e a registrou em fita k7. A história tem como personagens um boneco fantoche e uma narradora (que é a própria artista, manipulando o fantoche), além dos músicos de palco que realizam a trilha sonora e a sonoplastia ao vivo¹³. Durante a história, os músicos interpretam uma pequena canção (um foxtrote de aproximadamente 12 segundos), que pontua as diferentes cenas da narrativa, mudando algumas palavras, conforme o desenrolar do enredo. Na cena final, o foxtrote retorna um pouco mais estendido, acrescentando todos os objetos-personagens referidos na narração. Em suas histórias, há improvisos em cena, mas há também efeitos sonoros ensaiados, como os realizados pelos músicos, em palco. É prática corrente em suas apresentações a interação da artista com o público, mas isso já renderia um estudo à parte. Por fim, para Bedran:

Fazer música para a infância é trabalhar com toda a certeza na formação da criança em todos os seus aspectos: psicomotricidade, cognição, sociabilidade, culturalidade, criatividade e principalmente sua inteligência sensível, esta que vai guiar a criança por toda sua vida e manter viva sua emoção e sua capacidade de entender e sentir o mundo ao redor. (site, [201-])¹⁴

O cantautor **Márcio de Camillo** possui, dentre outros projetos, duas propostas de composição com poesias de Mário Quintana e outra de Manoel de Barros, dois importantes poetas brasileiros também referenciados nos trabalhos do CDG. Além disso, têm projetos de musicalização voltados ao público infantil e para formação de educadores. Segundo Camillo, após vivenciarem as atividades artísticas, musicais por excelência, como a promoção de espetáculos, atividades de expressão corporal, jogos cooperativos, atividades manuais em sala de aula, os alunos e os professores “vão ao teatro assistir ao espetáculo cênico musical,

¹² Ver em <http://biabedran.com.br/videos/os-processos-criativos-de-bia-bedran/4491>. Acesso em 17/09/2019.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NSrmTASHDUo>. Acesso em: 17/09/2019.

¹⁴ Disponível em: <https://biabedran.com.br>. Acesso em: 17/09/2019

onde poderão cantar e dançar juntos com os artistas, não como meros espectadores, mas como co-autores da obra [...]” (site, [201-])¹⁵. Seus objetivos, em relação a esses projetos, são:

Apresentar aos estudantes um espetáculo cênico-musical que faz interagir literatura, música, teatro, cinema de animação e tecnologia digital, [como] uma ponte da obra poética para a infância. Estimular o gosto do aluno pela Arte, despertando sua sensibilidade e senso crítico. [Além disso, o projeto oferece] ricos ingredientes estéticos, alternativos à banalização da mídia, contribuindo com a formação de nossas crianças. (site, [201-])

Ao ouvir uma de suas canções, uma canção curta, musicada do poema *Se Achante*, de Manoel de Barros, a impressão é de que a música, mais até do que a animação apresentada no vídeo¹⁶, não surte o mesmo efeito que surge ao lermos o poema; mas, como diz Bedran, “cada um tem seu processo”. Com uma levada ternária, alternando voz feminina e masculina, é cantada, em valsa, a história de um caranguejo que se achava demais, até quebrar o coche, onde estava montado, e voltar a ser “idôneo para mangue”. O timbre utilizado para o acompanhamento da peça é o de cravo, que representa muito bem a personagem caranguejo, apesar da ausência de sonorizações sobre os objetos que surgem no texto, sonorizações essas muito comuns entre alguns cantatores pesquisados.

A cantautora **Thelma Chan**, assim como Bedran, possui vasta produção artística e pedagógica voltada às crianças, incluindo peças para coro infantil, como veremos logo abaixo. Em texto de apresentação biográfica, disponível em site¹⁷, é interessante destacar que seu repertório se destina, fundamentalmente, a esse público. A cantautora nos conta:

[...] assumi em 2000 a regência do primeiro grupo vocal infantil do projeto Orquestra e Coral Jovem Baccarelli – projeto social que desde 1996 se empenhava no resgate de cidadania de jovens carentes por meio do ensino de Música. [...] Quando reço crianças, faço absoluta questão que o repertório tenha sido destinado à criança, e normalmente eles gostam do que entendem, do que podem interpretar segundo suas próprias experiências, sonhos e fantasias. (CHAN, [201-], disponível em site oficial).

Apesar de sua produção composicional estar mais voltada a peças simples, encontramos no projeto *Música Brasileira para Vozes infantis* (2010), da Funarte, uma peça para coro infantil, de sua autoria, intitulada *Alegria*, para duas vozes infantis e piano, onde informa sobre a liberdade de interpretação da peça:

¹⁵ <http://www.crianceiras.com.br/> Acesso em: 18/09/2019

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d5hIUb19Jlg>. Acesso em 17/09/2019.

¹⁷ Disponível em: <http://www.thelmachan.com.br/>. Acesso em: 17/09/2019

[...] pode ser cantada a duas vozes, como escrevi, ou em uníssono seguindo a linha melódica natural. Pode-se ainda aproveitar parte da divisão de vozes, de acordo com a possibilidade de cada grupo, e cantar o resto em uníssono deixando, talvez, a outra voz a cargo de um instrumento. Cada regente pode brincar à vontade. (CHAN, 2010, p. iv)

“Cada regente pode brincar à vontade”, essa é a expressão colocada por Thelma Chan, em *Alegria*, pois, se “a” regente for “o” regente”, o texto da peça muda; vai depender de quem está regendo: “a regente está bem preparada, de olho nela não perco uma entrada” (c. 77 e 84). A cantora deixa explícito ainda que seus intérpretes podem “criar sua própria letra para o trecho, eu deixo...!”, evidenciando sua flexibilidade à cultura da música escrita. E ainda,

O acompanhamento original para piano não é dos mais difíceis e dá colorido à canção, mas **pode ser substituído por outros instrumentos que apoiem rítmica, melódica e harmonicamente o coral**. As harmonias são quase sempre simples, mas há algumas dissonâncias até para que se tenha a oportunidade de trabalhar o ouvido e a afinação da criança que já souber cantar. (CHAN, 2010, p. iv, grifo meu)

Os artistas **Márcio Coelho** (cantautor) & **Ana Favaretto** (cantautora e artista visual), dedicam-se a criar e produzir canções voltadas ao público infantil, desde 1993. Márcio possui vasta experiência como músico popular, e tem mestrado (2002)¹⁸ e doutorado (2007)¹⁹ concluídos na área de Comunicação e Semiótica, na USP (Ribeirão Preto), sob orientação do professor Luiz Tatit. Este último, afirma que as canções de Márcio Coelho & Ana Favaretto,

seduz ao mesmo tempo crianças e pais. Enquanto as letras se voltam para o universo infantil, explorando seu cotidiano de cores, nomes, bichos, sensações, partes do corpo, perguntas típicas e brincadeiras, as músicas (melodias e arranjos) viajam pelos gêneros que certamente farão a trilha sonora das fases de crescimento dos meninos e meninas.” (site, [201-])²⁰

Em entrevista²¹ com a dupla, extraída de um documentário produzido pelo SESC/SP, por ocasião do Encontro Internacional da Canção para Crianças, em 2009, Márcio & Ana tecem considerações sobre o uso massivo de canções tradicionais, em contextos de educação musical, e afirmam que, às vezes, precisamos sair do comum, do tradicional, e inovar, buscando aproximar a música do universo da criança, não exigindo dela que faça sempre

¹⁸ Dissertação intitulada “Elementos para a Análise Semiótica do Arranjo na Canção Popular Brasileira”

¹⁹ Tese intitulada “O Arranjo como Elemento Orgânico Ligado à Canção Popular Brasileira – Uma Proposta de Análise Semiótica”.

²⁰ Disponível em: <http://www.marciocoelho.com>. Acesso em 17/09/2019.

²¹ Disponível em: <https://youtu.be/w-KhgMFA5io>. Acesso em 17/09/2019.

silêncio, mas que este seja compartilhado com barulhos – na hora certa, já que tudo tem o seu tempo:

As [canções] infantis tradicionais, basicamente, são as mesmas, [isto é] tradicionais. Isso vai se passando pela cultura oral, ou na escola, existe um movimento muito grande na escola pra se passar isso hoje pr'as crianças [...]. O que a gente vem buscando agora é tentar buscar alguns temas que não sejam só o bichinho, só educativas, mas que seja uma canção para a criança curtir e, algumas vezes, que não sejam **politicamente corretas**, digamos assim. (COELHO, [201-], entrevista em documentário do SESC/SP, grifo meu)

Uma de suas canções busca sair do “politicamente correto”, ensinando o público infantil que precisamos respeitar os outros, em silêncio; mas que também precisamos extravasar, brincar, barulhar. A canção Silêncio²² retrata dois momentos contrastantes: o primeiro, em intensidade mais branda, calma; e o segundo, em intensidade mais agitada, um Rock.²³

(Psiu... psiu, xii...)
Silêncio, o neném está dormindo
Silêncio, tá na hora de rezar
Silêncio, estou na biblioteca
Viajando, sem sair do meu lugar. [...]
Mas quando a vida se torna brincadeira
A gente pode gritar
Fazer de conta que tem a vida inteira
Pra ser feliz e brincar!

Destaca-se que, nos últimos versos do poema, a expressão “fazer de conta” parece evidenciar um desejo do poeta de se aproximar do universo mágico infantil; afinal, o “fazer de conta” torna tudo possível e enche a imaginação de possibilidades. Todavia, na continuidade do texto, abrem-se dois desencantos, como se não fosse possível “ter a vida inteira”, nem tê-la “prá ser feliz e cantar”. Tais afirmações parecem soar amarguradas, talvez reflexões de um mundo adulto decepcionado. Mas é possível verificar autocrítica e preocupação de encontrar um caminho para sua produção. A dupla afirma, por exemplo, que, através das trocas de experiências com outros cantatores, consegue criar “um formato ideológico de fazer canção e espetáculos”, ao menos diferente do que era há vinte, trinta anos atrás.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Do98euFPTu4>. Acesso em 22/01/2020.

²³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Do98euFPTu4>. Acesso em: 17/09/2019.

Há uma troca muito grande, um aprende com o outro, o tempo inteiro. Eu costumo dizer que a gente está quase criando um formato ideológico de fazer canções e espetáculos, porque a gente se influencia mutuamente. Por exemplo... o trabalho do Luis Pescetti²⁴, é um trabalho que toma partido da criança, isso me influenciou profundamente quando eu vi; o Palavra Cantada já cantou o Irmãozinho, do Pescetti; o Canto Alegre²⁵ canta uma canção minha, eu canto uma canção da Cláudia Gavilha [e assim por diante]. (COELHO, [201-], entrevista em documentário do SESC/SP)

Hélio Ziskind é compositor de trilhas sonoras para programas comerciais, de rádio, TV, cinema, dança, teatro, instalações e, é claro, um cantautor de canções infantis. Foi integrante do Grupo Rumo, por vinte anos (1974 – 1994). Em seu *website*²⁶ podemos encontrar várias atrações musicais como jogos, canções, vídeos e livros, sendo que a maioria delas está voltada para o público infantil. Ouvindo parte de seu trabalho, é fácil identificar sua assinatura musical: o uso de sintetizadores, um instrumento que permite dar voz àquilo que a voz real não alcança. Sua canção *Que som é esse?*²⁷ pertence à trilha sonora da série infantil *Castelo Rá-Tim-Bum* (1994)²⁸. A peça é narrada por uma criança, que conta a história de um instrumento sem som, saindo em busca de uma “voz que combinasse com ele”, na grande “mata dos pios”. “Foi andando, escutando tudo, atentamente, até que, de repente, na árvore da serpente, um som chamou sua atenção...”. Na introdução da canção, o clarinete apresenta seu timbre; em seguida, as Passarinhas cantam o texto abaixo, sendo intercaladas por intervenções do clarinete que, adiante, toca em contraponto aos sons sintetizados.

Passarinho!?
Que som é esse?
Que som, que som é esse?
Quem sabe o nome dele?
Esse som é o som do clarinete!
Clarinete!
Clarinete é assim!

²⁴ Luis Pescetti é ator, escritor e cantautor argentino, atua como um importante ativista influente da canção infantil na América Latina, e tem servido de referência artística e pedagógica a muitos cantatores brasileiros. Disponível em: <https://www.luispescetti.com>. Acesso em: 17/09/2019.

²⁵ Grupo de Medellín, Colômbia, que desde 1984 produz canções e espetáculos destinados ao público infantil.

²⁶ Disponível em: <http://www.helioziskind.com.br>. Acesso em: 18/09/2019.

²⁷ Disponível em <http://www.helioziskind.com.br/index.php?mpg=08.00.00&nfo=600&leta=Q> Acesso em: 18//2019

²⁸ Criação do dramaturgo Flávio de Souza e do diretor Cao Hamburger, *Castelo Rá-Tim-Bum* foi transmitido pela TV Cultura a partir de 1994, produção inspirada no programa *Rá-Tim-Bum*, também transmitido pela mesma emissora entre 1990 e 1992. A despeito da intenção educativa de seu conteúdo, segundo Fernandes e colaboradores (2005), sua trilha possui veiculação de estereótipos culturalmente questionáveis. A direção musical, para a gravação das canções do programa original, foi de Edu Lobo, mas isso será visto em outras pesquisas.

O narrador segue sua busca: “Era um som bonito, mas não servia. Já tinha nome, já tinha dono. E ele foi andando e escutando. Andou tanto que cansou: sentou prá meditar...”. É a vez da cítara apresentar seu timbre, musicando o ambiente de reflexão da cena; em seguida, as Passarinhas cantam, em partes intercaladas por intervenções da cítara. É possível notar que, além da mudança de andamento e, conseqüentemente, de caráter, há uma pequena mudança nos versos, e a substituição da palavra “clarinete” por “cítara”.

*Passarinho!?
Que som é esse?
Quem sabe o nome dele?
Esse som assim é o som da cítara!
Vem lá da Índia
Cítara!*

Em contraponto com um novo som, o do violoncelo, o narrador continua: “*Aí ele ouviu! Era aquele som! Era o som que ele queria! Vinha dali de perto, talvez, de dentro da caverna. Foi entrando, o som estava lá, dormindo... roncando... Ele o cutucou com a ponta do arco e zap! O som foi prá dentro de sua barriga e saiu cantando*” o excerto final da canção:

*Esse som é o som do violoncelo!
Violoncelo!
Violoncelo é assim!*

Apesar de não termos encontrado qualquer publicação sobre o processo de composição da peça, seus desdobramentos tímbricos, compositivos por excelência, fizeram tanto sucesso, que o compositor precisou desdobrá-la para mais vinte instrumentos²⁹, todos contendo coreografias encenadas por personagens do Castelo Rá-Tim-Bum.

Grupo 2.2

O grupo **Barbatuques** é formado por 13 integrantes e “percorre o Brasil e o exterior com uma agenda regular de shows e oficinas em empresas, escolas, fundações culturais, instituições educacionais e grandes eventos”³⁰. A linguagem artística e as técnicas de percussão corporal foram iniciadas pelo músico Fernando Barba que, desde 1988, supervisiona pesquisas e oficinas juntamente com integrantes do grupo. Seu mote artístico consiste na exploração de sons com o corpo, percussão vocal, sapateado e improvisação

²⁹ Disponível em: <http://www.helioziskind.com.br/index.php?mpg=10.00.00&ndi=60&acao=abrir>. Acesso em: 18/09/2019.

³⁰ Disponível em: <https://www.barbatuques.com.br> Acesso em: 18/09/2019.

musical. Aqui, cabe destacar o CD *Só + 1 Pouquinho*, que tem como trabalho principal uma canção homônima³¹, composta por André Hosoi, um dos integrantes do grupo, compositor e arte-educador que trabalha na Formação de Músicos Educadores desde o início de sua formação³². A canção *Espera Mais Um Pouquinho* é um *reggae*, cujo acompanhamento é realizado por vozes, em percussão corporal, sem uso de instrumentos harmônicos ou melódicos convencionais, uma característica singular de suas produções artísticas. A canção narra a história de pai e filha que buscam estender o tempo de suas ocupações respondendo, um ao outro, “espera mais um pouquinho”; em contraponto, ambos demandam, mutuamente, um tempo de atenção “pra família ficar de boa, de boa na lagoa”. Ouvindo sua gravação, no *Youtube*, identificamos problemas na colocação da Prosódia em Música, evidência de que seus compositores não a priorizam como princípio compositivo; portanto, não a concebendo como elemento musicopedagógico. A canção alterna vozes masculinas (pai) e femininas (filha), conforme podemos notar na leitura de suas duas estrofes, abaixo:

{Estrofe 1}

Filha, vamos pra escola

Papai, espera um pouquinho

Filha, vem almoçar

Papai, só mais um pouquinho

Filha, hora do banho

Ah, sério? Só mais um pouquinho

Filha, hora de dormir

Ah, não acredito, espera só mais um pouquinho

{Refrão}

Por que sempre na hora mais legal a gente tem que parar de brincar?

Por que é que o relógio não para?

Por que é que o tempo não congela?

Pra família ficar de boa, de boa na lagoa.

{Estrofe 2}

Pai, vamos brincar

Ah, filha, espera um pouquinho

Pai, larga o celular

Já vai, filha, espera só mais um pouquinho

Pai, sai da televisão

Calma, filha, espera um pouquinho

Pai, para de trabalhar

Quase, filha, espera só mais um pouquinho

{Refrão}

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nPjn3LHVhXM>. Acesso em: 18/09/2019.

³² Disponível em: <https://www.barbatuques.com.br/andre-hosoi>. Acesso em: 18/09/2019.

Por que sempre na hora mais legal a gente não pode parar de trabalhar?

Por que é que o relógio não anda?

Por que é que o tempo não acelera?

Pra família ficar de boa, de boa na lagoa.

Seu refrão, cantado após cada uma das estrofes, muda apenas o conteúdo da letra, trazendo um trocadilho temporal, mote da canção, que ora clama pelo relógio que “não pára”, ora que “não anda”; e, o tempo que ora “não congela”, ora “não acelera”. O trocadilho é interessante porque a canção lida com um objeto físico (relógio) e abstrato (tempo), que é impossível de ser dominado. Mais do que isso, faz refletir sobre o quanto somos cronometrados para tudo, para, “na hora mais legal”, “parar de brincar” ou, “na hora mais legal”, não poder “parar de trabalhar”.

O grupo **Cuidado que Mancha**³³ se dedica praticamente à produção de espetáculos musicoteatrais para o público infantil e tem como principais participantes Raquel Grabauska (diretora cênica) e Gustavo Finkler (diretor musical). Possui uma série de trabalhos voltados ao formato radioteatro, com canções e sonoplastias executadas ao vivo, como a peça *A Mulher Gigante*³⁴, que posteriormente virou livro/CD. O grupo também já participou do Encontro da Canção Infantil Latino-Americana e Caribenha (ECILAC), evento integrado ao *Movimiento de la Cancion Latino-Americana y Caribenha* (MOCILYC)³⁵.

Talvez o grupo musical infantil mais conhecido, no Brasil, seja o **Palavra Cantada**, liderado pelos cantautores Paulo Tatit e Sandra Peres. Em seu repertório, há canções que se transformam em obras literárias para crianças, como pode ser visto em seu *website*. O grupo possui trabalhos com canções coreografadas, canções com desenhos de animação e muitas outras atrações destinadas ao público infantil. Destaca-se a publicação em seu *blog*³⁶, convidando crianças entre sete e quatorze anos a participarem de uma audição, no Coral Palavra Cantada, cujas vagas são limitadas, ou seja, um princípio de seleção (logo, de exclusão), similar a muitos outros programas de TV destinados a premiarem as melhores vozes infantis.

³³ Disponível em: <https://vimeo.com/cuidadoquemancha>. Acesso em: 18/09/2019.

³⁴ Excerto de cena disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XNEX9SBcYJY>. Acesso em: 22/01/2020.

³⁵ Disponível em: <http://mocilyc.blogspot.com/>

³⁶ Disponível em: <http://palavracantada.com.br/audicoes-para-sao-paulo/>. Acesso em: 10/09/2019.

O grupo interpreta a canção *Irmãozinho*, de autoria do cantautor argentino Luis Pescetti, mencionado acima, que traz uma ideia semelhante à canção *Quero Passear*, do Grupo Rumo, como veremos a seguir, e explicita as inquietações de uma criança que aguarda a chegada do novo irmãozinho (ou irmãzinha), usando de ironia para expressar sua indignação, ou insegurança, frente à novidade.

*Mamãe vai me dar um irmãozinho.
Estou contente.
Que bom...
Papai diz que é ruim ficar sozinho
E tudo que é meu será dos dois.
Até a mamãe e o papai?!*

Em entrevista ao Encontro Internacional da Canção para Crianças, ocorrida em 2009, no SESC São Paulo (mesmo encontro referenciado no trabalho de Márcio Coelho, acima), Paulo Tatit fala sobre a produção da canção infantil atual, na América Latina, e questiona sobre aquelas que pouco investem, o que, do ponto de vista dele, acabam por menosprezar a música feita para crianças.

Me chamava muito a atenção que, no Brasil, é raro você ver disco de criança bem gravado. Que o cara foi para um estúdio de verdade, com microfones bons, com gente cantando bem, e aquela coisa soa como disco de verdade. Porque você pega um disco de criança, o sonzinho é pequenininho, **os arranjos são de tecladinho, é tudo meio assim – é pra criança, então não precisa gastar**. E a gente gasta... [...] o dinheiro que tem e que não tem. E isso [de canções de grande interesse artístico, muito bem produzidas] me chamava muito a atenção, fora do Brasil, eu não esperava isso. Coisas acústicas, instrumentos bem tocados, de verdade [...].³⁷ (grifo meu)

O **Rodapião**, que trabalha com produções cênico-musicais desde 1994, foi um duo formado pelos cantautores Eugênio Tadeu e Miguel Queiroz (este último, falecido em 2018). O primeiro também integra o grupo Serelepe, como veremos adiante. Assim como outros cantautores já referenciados, o duo também passou pelo ECILAC, e se caracterizava por realizar releituras de canções tradicionais da infância, incluindo peças de domínio público de outros países, como Portugal, Espanha, Inglaterra, Indonésia e China, conforme pode ser verificado no DVD *Imagens e Sons do Rodapião*³⁸. Nesse trabalho há cantos *a capella* e cantos acompanhados por instrumentos acústicos, além de percussão corporal e vocal. Os movimentos coreográficos são mínimos, sem exageros, realizando explorações tímbricas

³⁷ Disponível em: [...]. <http://conlospajarpintados.blogspot.com> Acesso em: 19/09/2019

³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=iCjz6Xf79T8>

com a voz, conforme a canção (por exemplo, cobrindo a boca com objetos plásticos, tampando o nariz, etc). O trabalho também é caracterizado por explorar a acústica do espaço cênico, fazendo uso de instrumentos rudimentares como potes plásticos, flautas, pente, caixa de isopor, instrumentos inventados. Constata-se valorização do uso das palavras em vozes recitadas, cantadas, entoadas; além de pesquisas sobre os arranjos vocais e instrumentais, de modo que possam caracterizar cada uma das canções tradicionais da infância, interpretadas no show. Outras canções inclusas no DVD são: AB Surdo, de Noel Rosa e Lamartine Babo; Ora bolas, de Paulo Tatit e Edith Derdyk; Nasci para bailar, de Paulo André e João Donato; Touradas em Madri, de João de Barro e Alberto Ribeiro, entre outras. Em uma de suas entrevistas, o duo expôs um pouco sobre o processo de criação e as expectativas pedagógicas impressas em suas produções:

Quanto mais referência você der para a criança, melhor pra ela. Porque aí ela vai ter possibilidade de escolha. Se ela não conhece a música da China, a música da Argentina, como que ela vai conhecer? Como a gente gosta das músicas, e os nossos espetáculos... a gente não tem um caráter pedagógico ou didático, não tem uma intenção assim, vamos fazer todas as músicas de vários países para as crianças aprenderem músicas de outros países, não! É pra elas terem acesso, só isso. (Entrevista em página oficial do Facebook)

O grupo **Rumo**, em atuação desde 1974, possui apenas um disco dedicado ao universo infantil, *Quero Passear*³⁹ que, em 1988 recebeu dois prêmios, concedidos pela Sharp, de melhor disco e melhor música, categoria infantil, com a canção *A Noite no Castelo*, o mesmo prêmio que contemplou, em 1992, *A Voz dos Animais*, de Xuxa. Vários cancionistas trazidos a esta tese participam ou participaram do grupo, como Luiz Tatit, Paulo Tatit e Hélio Ziskind. A primeira faixa, *Canção do Carro*, faz uso intenso de onomatopeias e instrumentos musicais que reforçam o sentido da letra, como sopros que simulam sons de buzinas de carro. A canção *Pipoca e Chiclete*⁴⁰ tem 23 segundos, e contém apenas duas palavras em seu texto, as mesmas que dão nome a ela. O grupo explora sonoridades das palavras, usando como *Word Painting*, principalmente, sons sintetizados de bongô e algo como caixeta (para a palavra pipoca). Nessa mesma canção, o grupo utiliza, além de efeitos vocais onomatopaicos com o som de “shhh”, claves, afoxé e chipô do prato de percussão (para a palavra chiclete), completando a sonoridade cênica da canção. Em *Robô Bibelô*, há um interessante jogo de rimas misturadas

³⁹ Disponível em: http://www.gruporumo.com.br/index.php?apg=disco_det&ndi=5&ver=por. Acesso em: 15/09/2019.

⁴⁰ Ainda há outras três canções curtas no disco: *Ernestinho* (17 segundos); *Mosquitinho* (29 segundos); *A Noite no Castelo* (apesar dos 2:22), que é repetida uma vez, em texto de quatro versos, repleta de onomatopeias explícitas.

a sonoridades das palavras (ver suas últimas quatro estrofes, abaixo, por exemplo). Na gravação participam Luiz Tatit, no violão; Paulo Tatit, efeito vocal; e Ná Ozetti, voz.

[...]
 Agora eu estou certo ela é louca
 Sua cabeça é toda oca
 Não consegue calar a boca
 Pra aguentar essa voz de foca
 Eu prefiro ir pra forca

Olha que gracinha o meu Robô
 Ele reclama igual a um homem
 Ele se mexe, se sacode
 Foi feito assim... pode?

E aqui vai o meu último desejo
 Me livrem dela e do seu beijo
 A única saída que eu vejo
 É me atirar no primeiro brejo

Rô?... Rô?...
 Robô?... Robô?
 Ih?... Roubaram!

O texto da canção apresenta questões sérias e complexas, que se fazem passar por ingênuas e divertidas. É verdade que a peça é anterior à lei 8.069, de 1990⁴¹; à LDBEN 9.394, de 1996; e à lei 10.172, de 2001, entre outras publicadas no âmbito nacional e internacional⁴², com base na qual, atualmente, a deficiência e a doença devem ser tratadas com respeito e nada há de engraçado no fato de chamar alguém de “louca”, “cabeça oca”, “não consegue calar a boca”. Também a incitação ao suicídio é crime previsto em Decreto de Lei, nº 2.848/40⁴³ (“eu prefiro ir pra forca”, “a única saída que eu vejo é me atirar num brejo”). Ainda se encontra o desrespeito ao homem, que “reclama”; e a insistência nos papéis masculinos toscos e grosseiros, ante os papéis femininos fúteis e dengosos. Por fim, o derrotismo da ideia implicada pelo “meu último desejo”, e a alusão ao sexo robótico, que causa repulsa à máquina, não ao humano (“me livrem dela e do seu beijo”) podem ser apontadas como evidências de despreocupação com o universo infantil genuíno. Tais fatos

⁴¹ No mesmo ano, 1988, é publicada a nova (e atual) Constituição Federal, prevendo que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

⁴² Convenção de Direito das Crianças (UNICEF, 1989), Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), Convenção da Guatemala (1999), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) etc.

⁴³ Induzimento, instigação ou auxílio ao suicídio (artigo 122); infanticídio (artigo 123).

se tornam ainda mais provocativos à análise, se parearmos o texto à excelente qualidade musical e sonora da gravação da peça, o que, ao torná-la atrativa, potencializa seus riscos.

Em Quero Passear, conta-se a história de um menino mais novo, que geralmente é excluído da turma do irmão mais velho. O irmão mais novo acaba por criar chantagens para o mais velho. A atitude é tratada como normal para o universo infantil familiar; ou seja, também não há preocupação com questões morais. O menosprezo pelo politicamente correto, mencionado por Márcio Coelho, acima, se apresentava como uma tendência, na época.

*Aonde vocês estão indo?
Também quero ir
Conto tudo pra mamãe
E quero ver vocês sair
Eu prometo se tiver chato
Não vou pedir nenhuma vez pra voltar
Se eu não for com vocês vou começar a gritar
Quero passear, sozinho não vou ficar
Eu não!*

Em geral, o disco é muito criativo na exploração vocal (interjeições faladas/gritadas/etc, voz falada/entoada, exploração de inflexões vocais) e instrumental (efeitos de *Word Painting* como representação sonora dos ambientes imagéticos infantis). Nesse trabalho encontramos o emprego de diversos recursos de estúdio, como efeito de apoio ao texto, por exemplo, em Marchinha do Cavalo: uso do efeito estéreo (da direita para a esquerda, e vice-versa) para grupos de vozes em diálogo, assim como trechos da guitarra “passeando” sobre o tema do galope. Outro aspecto que chamou a atenção diz respeito ao uso da oralidade, como o emprego de concordâncias erradas, gírias e frases e palavras incompletas, alguns exemplos são: “Cês vêem que é um monstro tipo mariquinhas pelo jeito” (Robô Bibelô); “Se ligou no galope” (Marchinha do Cavalo); “E quero ver vocês jogá”, “E quero ver vocês saí” (Quero Passear). Segundo Ricci (2011), isso pode ser visto como um recurso expressivo para aproximar as crianças da canção:

quanto maior a variedade de estímulos, situados nos mais variados campos de atividades infantis e de forma mais diversa, mais a criança poderá desenvolver seus potenciais (de percepção, sensibilidade, julgamento, crítica e, principalmente, estéticos e musicais) de uma forma também mais rica e ampla. (RICCI, 2011, p.16)

Mais uma vez, estamos diante de um exemplo de expressão que, à luz da legislação atual, é comportamento discriminatório. Ao usar a expressão “um monstro tipo mariquinhas”,

o texto fere o artigo sete da Declaração Universal dos Direitos Humanos, alcançando de modo irreverente a discussão de Gênero.

O grupo **Serelepe**⁴⁴ faz parte de um projeto de extensão da Escola de Belas Artes da UFMG, formado por Reginaldo Santos, Gabriel Murilo, Eugênio Tadeu (o mesmo cantautor do duo Rodapião, visto acima) e Cris Lima. O projeto se dedica à produção artística e à música para crianças, desde 2005. Assim como outros grupos já mencionados, o Serelepe também integra o MOCILYC e o Movimento Brasileiro da Canção Infantil⁴⁵. O grupo expõe um pouco sobre o seu processo de trabalho, cujo repertório de canções está voltado à coleta de jogos e brincadeiras da tradição popular:

O nosso processo é fazer uma coleta de jogos e brincadeiras, principalmente da tradição popular, e depois a gente fazer os arranjos musicais e a movimentação cênica (Eugênio Tadeu); [...] é uma oficina pra brincar. A gente faz brincadeiras de vários tipos: brincadeiras de roda, brincadeiras mais tranquilas, mais agitadas, jogos de pé e mão, jogos de filas, brincadeiras de escolha, algumas em português, outras não necessariamente, [...] de modo geral ela se baseia muito na troca e na vivência corpo-a-corpo, todo mundo cantando e usando o corpo [...] (Cris Lima). (Entrevista de 2015)⁴⁶

Além da pesquisa sobre o repertório de músicas tradicionais da América Latina, o grupo também é caracterizado por utilizar o mínimo de recursos musicais e cênicos possíveis, experimentando a cada espetáculo as diferentes reações do público frente à atmosfera cênico-musical criada.

A gente trabalha com muito pouco de elementos sonoros e cênicos, então esse mínimo pra gente é um desafio, porque a gente vai testar, como é que a gente vai ver essas crianças vendo os nossos espetáculos. A gente tenta criar cenicamente alguma coisa de atrativo para a criança e também com alguma curiosidade sonora, para que ela fique atenta e curiosa com os sons e as brincadeiras que a gente está apresentando. (Eugênio Tadeu, entrevista de 2017)⁴⁷

⁴⁴ Disponível em: <http://programaserelepe.blogspot.com/p/o-grupo.html> Acesso em: 19/09/2019

⁴⁵ O Movimento Brasileiro da Canção Infantil já nasce ligado ao MOCILYC, e ambos têm por objetivo reunir artistas, professores e pesquisadores que se ocupem responsabilmente da música ou da canção feita por ou para crianças. Vários cantautores brasileiros marcam presença nesses eventos como Márcio Coelho e Ana Favaretto, o duo Rodapião, Serelepe, Batucante, Paulo Tatit e Sandra Peres, Paulo Bi, Paulo Bira etc. Fonte de informação disponível em: <http://movimentobrasileirodacancaoinfantil.blogspot.com/>

⁴⁶ Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=U_u58wKXN9s Acesso em: 19/09/2019

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Kw6gmskrK0> Acesso em: 19/09/2019.

A canção O que está fazendo aí?!⁴⁸ é uma das peças brasileiras executadas pelo grupo, provenientes de brincadeiras tradicionais. Sua estrutura é muito parecida com a canção foxtrote de Bia Bedran, mencionada acima: início e fim mantendo a mesma estrutura e, no meio, a modificação conforme continuação da história narrada. O grupo expõe um pouco mais seu processo de criação e de escolha das brincadeiras, evidenciando preocupações em torno de questões culturais e sociais:

É muito forte pra gente fazer brincadeiras e cenas só felizes, trabalhar com outras questões que giram até entorno (*sic*) de questões sociais, que trabalham outras relações culturais, sociais, socioeconômicas, isso pode ser visto no espetáculo de uma maneira muito sutil. A gente não chega a trabalhar isso objetivamente, mas isso está em todo o processo de criação, e também no processo de escolha das brincadeiras. (Reginaldo Santos, entrevista de 2017).

Destaca-se, aqui, a preocupação com fazer apenas “brincadeiras e cenas felizes”, em contraposição ao proposto por canções anteriores. A despeito disso, no processo de criação das peças podemos evidenciar preocupação com o ambiente do qual as crianças fazem parte.

Grupo 2.3

Um outro grupo de cantatores brasileiros com produção de canções para o público infantil é o formado pelos músicos do então movimento identificado como MPB, de meados da década de 1960 aos anos iniciais da década de 1980. A este trabalho interessa referenciar os cantatores Chico Buarque, Toquinho e Vinícius de Moraes, principalmente, mas outros artistas também merecem destaque e serão pesquisados em trabalhos futuros, como Gilberto Gil, Caetano Veloso, Guilherme Arantes, Geraldo Vandré, João Bosco, Aldir Blanc, Ivan Lins, Victor Martins, Edu Lobo, entre muitos outros, todos

[...] músicos da música popular brasileira do período da Ditadura Militar e do Milagre Econômico no Brasil, que, embora sob o formato de metáforas políticas, tiveram o mérito de descobrir o público infantil como interessado por Música, em termos comerciais. (NUNES, L., 2015)

Porém, ao se fazer uma rápida busca no histórico de canções brasileiras para crianças das primeiras décadas do século XX, antes dos acima citados, já são encontrados artistas como: Francisco Alves, mais conhecido como Chico Viola (1898 – 1952), que compôs a famosa Canção da Criança (também chamada de Criança Feliz); Carlos Alberto Ferreira Braga, o Braguinha, também conhecido por João de Barro (1907 – 2006), e sua composição

⁴⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nLE5ILVHgNQ> (min 3). Acesso em: 19/09/2019.

Pirata da Perna de Pau, de 1947; Dorival Caymmi e o famoso Acalanto, de 1957; o palhaço Carequinha, cantando, em paródia, O Bom Menino (1960), composição de Irani de Oliveira e Altamiro Carrilho. Todas essas, talvez com exceção de Acalanto, são exemplos de canção de moral, onde se entoa o “politicamente correto”, característica que deve ser mais bem investigada em trabalhos futuros.

Na década do otimismo propagado por Juscelino Kubitschek e de seu “50 anos em 5”, em que o disco de 78 rotações convive com o nascente long-play de 33 rotações por minuto, em que a TV revoluciona a comunicação e o samba-canção anuncia a chegada da bossa nova, a música autoral para crianças ainda está restrita às adaptações de clássicos da literatura infantil por Braguinha (1907-2006) – que nos anos 1960 originam a Coleção Disquinho, da gravadora Continental – e aos ecos de “Canção da Criança”, último hit do cantor Francisco Alves (1898-1952).⁴⁹

O fim da Segunda Guerra Mundial e a entrada da segunda metade do século XX ainda foi um período de muitas tensões; porém, também de reconstrução e efervescência, no mundo todo. O Brasil, que desde a Semana da Arte Moderna de 1922 buscava sua identidade, passou a ansiar por novos ares, na política. Obviamente, tais ideias ora libertárias, ora críticas e “comunistas” não foram bem recebidas por todos, e o país caiu na ditadura militar de extrema direita, por 21 anos. **Chico Buarque** é o cantautor mais representativo desse período, pois, ao nosso ver, é o que mais bem expressiu, dentro do gênero canção infantil, “essa palavra presa na garganta...”, no agonizante Cálice, de 1973, verso composto por ele e Gilberto Gil.

Chico é um cantautor “erudito”, na acepção dada por Leite (2018); ou seja, é um artista que acessa interlocutores vizinhos da Música, que busca se aproximar “intensamente, de pessoas ligadas ao Cinema, ao Teatro e à Literatura” (NEVES, 2010, p. 45), muitos dos quais integrava seu próprio círculo familiar. Isso o fez tornar-se, ao longo do tempo, escritor e dramaturgo também. Sua ligação com as Artes Cênicas é tão expressiva que os efeitos dessa arte são sentidos por toda sua obra, como ele mesmo afirma:

Acho que eu tenho essa marca. (...) E eu acho que é consequência mesmo da minha formação. (...) Quando eu comecei a fazer música, profissionalmente, meu primeiro trabalho foi para teatro. Logo em seguida fiz música para Gorki, para o espetáculo do José Celso. Eu comecei a compor canções para teatro, escrever textos para teatro. (...) Mesmo que eu escreva hoje uma canção que não tenha nada a ver com o teatro, permaneceu algo dessa experiência no meu processo de criação. (NEVES, 2010, p. 54).

⁴⁹ Fonte: <http://albumitaucultural.org.br/secoes/a-arca-de-vinicius/>. Acesso em: 19/09/2019.

Além das Canções de Protesto, travestidas de Sambas, Chico escreveu outras supostamente infantis (ou, seriam para adultos, travestidas de crianças?), como Ciranda da Bailarina, composta em parceria com Edu Lobo para a trilha sonora do balé O Grande Circo Místico, de 1983; e o teatro musical infantil Os Saltimbancos, de 1976, uma adaptação feita por ele, a partir das canções do italiano Sérgio Bardotti (1939 – 2007), um letrista e músico, que contribuiu com muitos cantatores brasileiros, a partir de fins da década de 60, e do músico argentino Luis Enriquez Bacalov (1933 – 2017). Os Saltimbancos é uma peça originada do conto Os Músicos de Bremen, dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm⁵⁰, que promove uma alegoria política, através da caracterização de suas personagens-animais: a Galinha, que representa a classe operária; o Jumento, os trabalhadores do campo; o Cachorro, os militares; e, a Gata, os artistas. “O barão, inimigo dos animais, seria a personificação da elite, ou dos detentores do meio de produção”⁵¹. Enfim, é uma história que trata da resolução dos conflitos humanos, buscando saídas para os problemas através da valorização da união, solidariedade e esperança entre as pessoas.

Em entrevista, Antônio Carlos Pecci, o **Toquinho**, fala um pouco da influência que ele, e outros artistas, tiveram sobre suas obras, ao viver o período de censura:

A repressão existia, mas os artistas continuavam trabalhando. A repressão instiga mais o artista a trabalhar. Certas coisas, músicas e peças feitas, hoje não contariam com a mesma gana de criação, gana do artista por criá-las. A ditadura melhora a arte? No aspecto do “instigar”, sim. O artista fica mais ativo, aguçado para achar caminhos, saídas e códigos. Então, eu não acho uma coisa excepcional. Estavam no ar, realmente, peças fantásticas na época da repressão, e isso era normal.⁵²

Toquinho, junto com **Vinicius de Moraes**, firmou parcerias profícuas no âmbito da produção de canções infantis. A mais famosa foi a Arca de Noé, lançada em dois volumes, 1980 e 1981, respectivamente, para compor a trilha sonora do programa infantil Vinicius para

⁵⁰ O conto foi escrito no século XIX, período em que não há mais o sistema feudal na Alemanha medieval, apesar da opressão implícita...

⁵¹ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Saltimbancos. Acesso em 19/09/2019

⁵² Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Entrevista-exclusiva-Toquinho/12/6042>

Crianças – Arca de Noé, transmitido pela TV Globo⁵³, nos mesmos anos⁵⁴. Os poemas, escritos por Vinícius, inicialmente, foram endereçados a seus filhos pequenos, e musicados por Paulo Soledade (1919 – 1999), ainda na década de 50. Alguns deles também foram musicados pelo próprio Vinícius, segundo entrevista⁵⁵ dada ao produtor Fernando Faro, no programa MPB Especial, da TV Cultura, em 1975.⁵⁶ Assim, os principais compositores da Arca foram Vinicius de Moraes, Paulo Soledade, Luis Bacalov e Toquinho. Muitos outros artistas tiveram participação na interpretação das peças como Milton Nascimento, Chico Buarque, Elis Regina, MPB-4, Alceu Valença, Moraes Moreira, As Frenéticas e Boca Livre, além do arranjo orquestral do tropicalista Rogério Duprat. No segundo volume (1981), novos artistas se juntaram à Arca. Os conteúdos apresentados pelos textos, por vezes, são maliciosos e voltados a um certo tipo de humor de público adulto, como em Aula de Piano, interpretada pelas Frenéticas. Além de ser inadequada ao público infantil, há incoerências na Prosódia.

O poeta Vinícius de Moraes foi quem, dentre outras influências exercidas sobre as carreiras artísticas de Chico e Toquinho, facilitou o acesso aos artistas italianos, na década de 1970. Basta lermos sobre *I Musicanti* (1976), de Sérgio Bardotti – transformado em Saltimbancos, por Chico Buarque e *L'Arca – Canzoni per Bambini* (1972), com versos de Vinicius de Moraes, produzido também por Bardotti, com arranjos de Bacalov – aqui reconfigurado em Arca de Noé. Parece que as canções infantis lançadas na Itália, naquela época, não tiveram lá, o mesmo sucesso que tiveram no Brasil. Como vimos, o que existia,

⁵³ Outros programas infantis foram ao ar pela mesma emissora, como *Pirlimpimpim* (1982) e *Plunct Plact Zuum* (1983), ambos com produção musical de Guto Graça Mello e Ezequiel Nevez. As canções empregadas nos programas ainda sofriam forte influência da censura militar, como em Carimbador Maluco, do cantautor Raul Seixas. Seu texto é praticamente uma colagem de um outro, conferido ao anarquista Pierre Proudhon, onde diz que “Ser governado é ser guardado à vista, inspecionado, espionado, dirigido, legisferado, regulamentado, depositado, doutrinado [...]” (PROUDHON, 2001, p. 114). E Raul compôs “Tem que ser selado, registrado, carimbado, avaliado, rotulado se quiser voar!”. No clip da canção, o artista ainda usa uma capa, em pregas, contendo as palavras “SOS, censura e perigo”.

⁵⁴ Dentro desse mesmo subgrupo, poderíamos acrescentar autores voltados à produção de composições e arranjos de artistas globais como Mauro Motta, Guto Graça Melo, Michael Sullivan & Paulo Massadas, Lincoln Olivetti, Luiz Avelar – artistas/produtores que sustentaram musicalmente cantores (ou grupos de cantores mirins) amplamente conhecidos, tais como Xuxa Meneghel, Mara Maravilha, Angélica, Eliana, Turma do Balão Mágico, dentre outros.

⁵⁵ Disponível em: <https://soundcloud.com/albumic/paulo-soledade-fala-de-sua>

⁵⁶ Nessa entrevista, há dados importantes para a construção de uma gênese das canções da Arca de Noé. Nela podemos constatar as influências que Paulo Soledade teve, ao compor os poemas, junto com Vinicius de Moraes. E não somente isso, Soledade fala sobre a duração das peças: “[...] e pra dar uma certa unidade [às canções infantis] (porque naquele tempo não havia *long play*, e os poeminhas, alguns eram curtos, iam poder levar o tempo necessário que era de dois minutos e meio a três minutos a face de um disco de 78 [rpm], naquele tempo) eu juntei uns bichinhos...”. Além disso, que relações podemos tecer entre essas canções e aquelas compostas por Braguinha, por exemplo?

aqui, eram apenas as canções de cunho moral e os cantautores da década de 70 e 80. Muito diferente do que encontramos hoje em dia, em que um movimento de música infantil brasileira se encontra, agora, em plena efervescência⁵⁷, mesmo que em qualidade questionável.

Grupo 3

Com o desenvolvimento desta pesquisa, já é possível afirmar que há muito mais em materiais para coro infantil em partitura, compostas e arranjadas por autores brasileiros, do que apenas as obras compostas por Villa-Lobos, apesar de sua generosa contribuição composicional à Educação Musical. Os principais trabalhos de Villa-Lobos, destinados a esse público, são: Guia Prático, 1º volume (1932); Solfejo, 1º e 2º volumes (1943); e Canto Orfeônico 1º e 2º volumes (1951), trabalhos estes fortemente influenciados pelo Canto Orfeônico e pelo método Kodaly. Em dissertação de Rosa (2005), discute-se sobre a produção para coro infantil no Brasil, incitando novos autores a divulgar e aprimorar o “material didático terrivelmente escasso nessa área” (ROSA, 2005, p. ii).

A maestrina **Elza Lakschevitz** (1933 – 2017), conhecida por trabalhar com coros infantis, no Brasil, foi uma das juradas do referido concurso da Funarte, e concordava sobre a escassez ao se procurar por esse tipo de material. Cenário que, segundo ela, foi se transformando somente a partir do concurso da Funarte, na década de 80.

No início eu fazia muitas obras estrangeiras, tanto contemporâneas como de compositores tradicionais, como Monteverdi e Palestrina, peças que, aliás, nunca deixaram de fazer parte do repertório, porque são uma grande escola. Porém, **a partir da década de 80 a gente começou a ter um acesso a um novo material, mais consistente, de compositores brasileiros**, que começavam a ter seu repertório mais executado. Tivemos, inclusive, muitas peças dedicadas ao nosso coro, o que é motivo de grande orgulho. (LAKSCHEVITZ, 2003, p. 49, grifo meu)

A autora tem razão em afirmar que há poucos compositores especialistas na criação de peças para coro infantil, mesmo nos dias de hoje (*id.*, p. 50). O que há são compositores interessados em compor para esse público, como estamos trazendo aqui e já evidenciados em

⁵⁷ Há muitos autores/compositores/cantautores/propostas identificados nesta pesquisa, cujos materiais encontrados ainda não são suficientes para tecer considerações mais consistentes, cabendo aqui seu registro para futuras investigações: Maria de Lourdes Lima de Souza Medeiros (Canções para a musicalização); Celso Tenório Delneri (Canções de Cecília – suíte sobre poemas de Cecília Meireles, de 1991-1999, revisadas em 2000); Festival da Canção para a Infância Catarinense (década de 1980); Ermelinda Azevedo Paz (500 canções tradicionais coletadas em diversas regiões do Brasil); Grupo Pró-Música de Rosario (Argentina); Lydia Hortélio (1932); Pequeno Cidadão (2008); Adriana Calcanhoto (Adriana Partimpim); os produtores Luiz Macedo e Fernando Salem (projeto Criança é Vida); e grupo Trii (trio).

outros estudos (NUNES, L., 2015; ROSA, 2005 e 2011; VERTAMATTI, 2008); porém, a preocupação desses parece que ainda está muito amalgamada ao fazer poético, musical por excelência, em detrimento do fazer pedagógico, em ações carentes de preocupações formativas. Há também os cantautores, como vimos acima, que, em sua maioria, compuseram para *performance* própria, sem pensar se as exigências vocais são adequadas aos cantores mirins, por exemplos. Afirma-se, então, que foram obras compostas para eles mesmos interpretarem, não para o público infantil fazê-lo. As crianças, então, as escutam ou participam, se conseguirem, interagindo de outras formas. Mas Lakschevitz afirma que “o problema não é uma peça ser difícil ou fácil, mas sim, despertar ou não o interesse dos cantores. Isso requer sensibilidade e inteligência.” (LAKSCHEVITZ, 2003, p. 50).

Reitera-se, que foram encontrados muitos trabalhos para coro infantil, publicados a partir do referido concurso da Funarte; no entanto, esse material ainda demanda estudos que identifiquem, precisamente, quais são suas características, da maneira que estamos trabalhando aqui. Fora do círculo de publicações da Funarte, encontramos outras obras para coro infantil, de compositores brasileiros, disponibilizadas em catálogo do Sistema de Bibliotecas da UNICAMP⁵⁸: Festa no Brejo, de Fernando Lewis de Mattos; Lírica Infantil, de Estércio Marquez Cunha; O Passarinho, Terezinha e o Anão Amarelo, de Mario Ficarelli; e as obras *Haiku* (9 miniaturas) e *Canards Mandarins*, do compositor brasileiro radicado na França, Victor Flusser. Ainda foi encontrado um trabalho de catalogação de peças para coro infantil, de compositores brasileiros (ROSA, 2005), destaque para o Cancioneiro Mirim (op. 118), para coro infantil a *capella*, e Três Peças para Coro Infantil (op. 152), com acompanhamento de piano, ambas de Ernst Widmer.

Por fim, é importante mencionarmos mais dois compositores a serem investigados futuramente: Alberto Grau (1937)⁵⁹, nascido na Espanha e radicado na Venezuela, e seu trabalho criativo com composição para coro infantil; e o compositor sul-riograndense Armando Albuquerque (1901 – 1986), com a obra, que se encontra ainda em formato

⁵⁸ Disponível em: <http://acervus.unicamp.br/index.html>

⁵⁹ Alberto Grau é compositor, pedagogo e regente de coro. Possui inúmeras peças para coro infantil, dentre elas se destaca *Cinco Canciones Infantiles* (GGM Editores, 2002), que possui indicação de percussão corporal, com sugestões de acompanhamento de instrumentos, preferencialmente, “cuatro, guitarra, piano o sintetizador, así como también algún instrumento de percusión; según el criterio del Director y las posibilidades del coro”. A edição acompanha exercícios melódicos, a duas vozes, (incluindo dinâmicas em crescendos e decrescendos, acentos, portamentos) e rítmicos, para o professor trabalhar afinação, concentração e vocalização, propostas pelo compositor, e indica “praticar [...] com vocales, sílabas, boca chiusa o solfeando, em diferentes alturas”. Disponível em: <https://www.corearte.es/en/portfolio/maestros/>

manuscrito, “Ópera da Lua” (composta entre 1968 a 1984), um teatro infantil musicado (CHAVES, 2006), encomendada por Leda Osório Mársico (1928 – 2016), ex-professora dos programas de pós-graduação das faculdades de Educação e de Música, da UFRGS.

Considerando o fato de que **Lindembergue Cardoso** é o compositor eleito para ser analisado com maior detalhe, nesta pesquisa, nos deteremos sobre suas obras destinadas ao público infantil e infanto-juvenil, publicadas fora do contexto da Funarte. Dentre essas, encontramos: Missa do Descobrimento, para coro infantil, piano e trombetas de tubo plástico (1981); Fla π - Estória em Quadrinhos, para flauta e piano (1982)⁶⁰; Caleidoscópio, obra didática para orquestra de cordas e dedicada à “Orquestrinha” (Orquestra Infanto-Juvenil da UFBA) (NOGUEIRA, 2009, p. 47) (1983); 4 Momentos da Infância, para orquestra, narrador e coro infantil (1984); Suíte Infantil, para orquestra e coral infanto-juvenil (1986); Apresentação de Instrumentos, uma citação de músicas de vários autores populares, para orquestra sinfônica e coral infanto-juvenil (1986); História do Arco da Velha, para coro infantil, piano, narrador criança e luz opcional (1986); Trio n. 3 para iniciantes de violino, violoncelo e pianista profissional (1975); assim como muitos arranjos de música popular, para coro infantil e infanto-juvenil, registrados desde 1971.

Dentre as peças citadas, Lindembergue ainda compôs uma ópera infantil, em oito cenas, denominada A Lenda do Bicho Turuna, para solistas (uma voz feminina e uma voz masculina), duas flautas doce soprano, tambor, piano e coral infantil (uníssono) (1982)⁶¹ Segundo Nogueira (2009), a obra original é de 1974, e foi escrita para solistas, coro e orquestra. No seu subtítulo, consta “folc-ópera infantil baseada numa lenda nordestina”. Na “versão infantil” (1982), consta uma anotação ao final da partitura, feita pelo compositor, em relação à instrumentação: “Qualquer elemento que queiram acrescentar, não deixem de fazê-lo.” (CARDOSO *apud* NOGUEIRA, 2009, p.36), explicitando não mais em texto musical, mas em palavras o caráter aberto de sua obra. Não sabemos ao certo o que ele quis dizer, ao escrever “elemento”; porém, estudando sua obra, é possível deduzir que a indicação vá além da mera substituição de um instrumento a outro. Em outras palavras, tudo aponta para o fato de que o compositor abre espaço para o(s) intérprete(s) realizar(em) adaptações em sua obra,

⁶⁰ Segundo o compositor “Fla π é um personagem de ficção criado pelo autor para simbolizar a criança que existe em cada um de nós. O nome Fla π foi tirado de flauta e piano. Cada quadro da peça é independente [peça em 12 movimentos], não tendo, portanto, nenhum vínculo um com o outro. [...] os nomes das diversas seções sugerem encenação; contém improvisação.” (NOGUEIRA, 2009, p. 15).

⁶¹ No site oficial do compositor, disponível em <http://www.lindemberguecardoso.mus.ufba.br/arte.htm>, consta que sua versão infantil é uma “anti-ópera”.

atendendo às necessidades de cada interpretação. Curioso notar que, na partitura da versão original, de 1974, além de conter indicações descrevendo o conteúdo, o ambiente de cada cena, o resumo, as personagens, as indumentárias, a orquestração e o libreto, consta no rodapé da página 1 o seguinte dizer: “Para crianças, não por crianças” (CARDOSO *apud* NOGUEIRA, 2009, p. 57). São esses os tipos de recados para a eternidade, considerados, aqui, fundamentais para uma aproximação do pensamento musicopedagógico de um compositor. Sabendo da existência desse tipo de informação é possível, futuramente, traçar a gênese de um conjunto específico de peças infantis do gênero infantil. Tais estudos irão contribuir com o tema, discorrendo sobre produção Poiética, enquanto Obra Aberta. Assim, A Lenda do Bicho Turuna é a obra se fazendo no decurso que separa uma versão da outra, por primeiro como espaço de fruir e, por segundo, como espaço de criar, ou “pro-duzir”, no sentido de levar algo do **não ser** ao **ser** (AGAMBEN, 2013), é a obra que se faz na “presença”.

Poiética (de *poiétique*), [é o] termo cunhado por Paul Valéry [...] para estudar a gênese de um poema. René Passeron ampliou a significação para o conjunto de estudos que tratam da criação na instauração da obra, notadamente da obra de arte. [...] O objeto da Poiética não se constituiu pelo conjunto de efeitos de uma obra percebida, **não é a obra acabada, nem a obra por fazer; é a obra se fazendo.** (REY, 2002, p.134, grifo meu).

Outro compositor que merece destaque nesta pesquisa que, assim como Elza Lakschevitz, compôs o júri de avaliação das peças do concurso Funarte, é **Edino Krieger** (1928), compositor da obra 20 Rondas Infantis. A peça foi iniciada em 1952, por ocasião das aulas com o compositor Ernest Krenek (1900 – 1991), durante o III Curso Internacional de Férias da Pró-Arte, Teresópolis/RJ (KRIEGER, 2008). Nela, há um conjunto de cânones infantis, inspirados em canções tradicionais da infância. Sua primeira audição integral se deu em 1984, pelo Coro Infantil do Teatro Municipal, sob a regência de Elza Lakschevitz (PAZ, 2012). Segundo transcrição feita por Krieger, fundamentada na nota introdutória escrita por sua esposa, Nenem Krieger, para a primeira edição desse volume (1983), as peças trazem uma proposta pedagógica de realização aberta, que serve como “ponto de partida para a prática da música dentro de uma abordagem livre”, tais como: cantar “por vozes ou [tocar] por instrumentos melódicos”; acompanhar através de instrumento harmônico disponível, “seguindo e enriquecendo as harmonias”; executar com acompanhamento rítmico existente ou criados pelas crianças, em forma de percussão corporal; desenvolver elementos coreográficos relacionados com os textos; assim como, criar com as crianças novos textos.

Tendo a introdução ao canto polifônico como proposta básica, esta coletânea não deve ser, contudo, entendida como uma forma rígida e fechada de experiência musical. Muito ao contrário, deve ser tomada como um ponto de partida para a prática da música dentro de uma abordagem livre, como estímulo ao exercício permanente da criatividade por parte de professores e das crianças. (KRIEGER, 2008, s/n)

Apesar de a indicação de entradas para execução em cânone acompanhado ao piano, como consta nas partituras, Nenem Krieger propõe um olhar de “estímulo ao exercício permanente da criatividade, por parte de professores e das crianças”. Assim, interpreta-se tais peças curtas como extratos a serem diluídos em propostas musicopedagógicas diversas e contextuais, eventualmente, desdobradas e mais extensas. Isso as aproxima das MC_CDG e, a propósito, é notável, o quanto tais indicações pedagógicas se assemelham às da PropMpCDG; no entanto, cumpre observar que as palavras extraídas desse cancionário não são de Krieger, mas, sim, de sua esposa, corroboradas por ele, é verdade. Parcialmente, podemos aceitá-las como sendo de autoria dos dois, mesmo que os créditos de criar e elucidar tenham sido, inicialmente, atribuídos a um ou a outra, respectivamente. É possível que a proposta de *performance* tenha sido pensada no labor da execução, mais do que no de sua criação; contudo, também é possível que não. E esse ponto também será retomado mais adiante, nesta tese, sendo importante para o que se vai discutir e propor.

Em entrevista com Edino Krieger, Cimirro (2010) afirma que “No Brasil a preocupação com a educação infantil está presente na obra de muitos compositores brasileiros como Villa-Lobos, Souza-Lima, Lorenzo Fernandez, Guerra-Peixe, entre outros.” (2010, s/n). Essa citação é válida como registro para eventual ampliação bibliográfica deste trabalho; todavia, entende-se que as obras de tais autores, em princípio, não correspondem, integralmente, aos entendimentos e às buscas desta pesquisa, em virtude da ausência de explicitações de suas eventuais propostas musicopedagógicas. Mesmo em Villa-Lobos, as orientações dadas aos professores do Canto Orfeônico limitavam-se a seu compromisso com o patriotismo ufanista da época e não estavam focadas nas realidades individuais e particulares, muito menos criativas, de cada aluno.

[...] apesar de ter afirmado que não se interessava pelo regime político, Villa-Lobos tinha consciência, antes mesmo de trabalhar para Vargas, de que a música poderia ser utilizada para promover doutrinas políticas. E quando, em 1937, o regime de Vargas se desdobrou na ditadura do Estado Novo, a qual impingiu um controle maior sobre a educação, mídia e manifestações culturais, Villa-Lobos não protestou contra a utilização do seu programa de educação musical para promover as ideologias do governo, mas, ao contrário, alinou seu discurso ainda mais com o de Vargas [...] (FERRAZ, 2013, p. 174)

Voltando à entrevista dada por Krieger, é curioso lermos sua resposta, quando questionado sobre a ambição como compositor-educador:

OPUS DISSONUS – Qual a sua maior ambição como educador e qual espaço que a educação infantil ocupa na vida do compositor Edino Krieger?

EDINO KRIEGER – [...] penso que a educação musical da criança e do jovem não deve se limitar a levar a eles a boa música de todos os gêneros, mas principalmente fazer com que eles próprios exercitem a linguagem da música, cantando, tocando instrumentos, experimentando o poder de concentração, organização em grupo, disciplina e desenvolvimento da sensibilidade que só a música proporciona. [...] Fiz 20 canções desse tipo no estilo das cirandas brasileiras, pois acho, como Bartók e Villa-Lobos, que a iniciação musical pode e deve incluir elementos da cultura musical do próprio país. (CIMIRRO, 2010, s/n)

O entrevistado inicia sua resposta, trazendo como principal referência sua vivência musical em torno da música de concerto, na juventude; primeiramente, como público e, depois, como músico. Embora o compositor observe que a experiência em torno da educação musical não deve se limitar apenas a um único gênero, talvez sua “maior ambição musical”, enquanto compositor-educador, tenha sido mesmo a do exercitar “a linguagem da música, cantando, tocando instrumentos, experimentando o poder de concentração, organização em grupo, disciplina e desenvolvimento da sensibilidade” (*id.*, 2010, s/n), ou seja, fazendo música.

Por fim, Krieger cita Béla Bartók (1881 – 1945) e Villa-Lobos (1887 – 1959) como referências para a criação de peças para fins educativos⁶², principalmente, em função da definição dos materiais compositivos, no caso, os provenientes do folclore musical do Brasil. A título de ilustração e tema sugestivo para futuras incursões, o *YouTube* disponibiliza duas *performances* de suas peças: Garibaldi foi à missa⁶³, espacializada por Bia Bedran, e Os Sinos de Belém⁶⁴, espacializada pelo regente de coro Luís Fernando. Além da imensa quantidade de obras sendo compostas para o público infantil, diversas iniciativas para o fomento da música brasileira infantil têm acontecido, desde os inúmeros encontros promovidos pelas agremiações já citadas (ECILAC, MOCILYC, Movimento Brasileiro da Canção Infantil), passando pelos *Creadores Infantiles de Chile* (CRIN), a Associação de Regentes e Coros

⁶² Digna de nota é a peça de Widmer para fins educativos: “Ludus brasilienses” inspirada no microcosmos de Bartók; além das composições didáticas criadas por compositores sulriograndenses, atendendo necessidades relativas ao ensino de Flauta Doce e Transversal (SCHREINER, 2018), todas em demanda de estudos futuros.

⁶³ Garibaldi foi à missa (Bia Bedran), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HP5aLGpnT8k>

⁶⁴ Os Sinos de Belém (Luis Fernando), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GtxWmfAbSIs>

Infantis (ARCI) e o Festival Nacional de Corais Infantis e Jovens (GRAN FINALE), chegando até o recente Seminário Funarte de Música Brasileira Infantil, ocorrido em novembro de 2018, no Museu de Arte do Rio de Janeiro, que reuniu educadores, empreendedores, músicos, gestores públicos e contadores de história.⁶⁵

É importante lembrarmos que este levantamento se justifica, devido à relevância do tema para a área de Educação Musical, cumprindo assim, com os propósitos do objetivo geral, qual seja: Fomentar o estudo da Composição Musical, na formação de professores de Música, sob perspectivas da proposta Musicopedagógica CDG⁶⁶. Também se faz necessário, oportunamente, nos aprofundarmos em pesquisas que tratem de um caminho diverso do proposto nesta tese, ou seja, a produção da criação para fins educativos e pedagógicos, à luz do bacharelado em Composição Musical – então, isso ficará para um próximo estudo. O que se pode adiantar é que foram encontrados inúmeros trabalhos de compositores brasileiros vinculados à Música Contemporânea, que compuseram canções para o público infantil, como as obras publicadas no âmbito da Funarte (conforme Quadro 7 e Quadro 8, em 1.2.1), entre outras obras encontradas no decorrer deste trabalho (PAZ, 2012; ROSA, 2005), que não tinham formação específica para o ensino de Música.

Ao encerrar este subcapítulo, registra-se que, durante esta expedição, nasceram pontos de observação, na expectativa de que sejam aprofundados em pesquisas futuras:

- Todos compõem canções ou alguns são apenas intérpretes?
- Há explicitação de seus processos de composição?
- Quais são suas formações musicais? Universitárias?
- Possuem vínculo com o Teatro (infantil)?
- Entre os cantatores, é comum haver trocas artísticas, como participações em CDs, apresentações etc. Como são feitas essas trocas, esses diálogos?
- Os cantatores, definição que se encontra no próprio conceito, são seus próprios intérpretes, mesmo sendo comum encontrarmos interpretações de canções de outros cantatores; então, como realmente podemos chamá-los?

Preparando-nos para dar seguimento a este texto, agora sob outro olhar, dá-se destaque a dificuldade de encontrar registros de partitura de boa parte da produção relatada acima, o

⁶⁵ Fonte: <http://www.funarte.gov.br/musica/funarte-realiza-seminario-de-musica-brasileira-infantil/>

⁶⁶ Ver índice das peças examinadas nesta Tese, em Apêndice H.

que nos restará, em momento oportuno, iniciar os novos estudos a partir de outras mídias e métodos disponíveis, que não a partitura. No entanto, as peças contempladas no I Concurso Nacional de Composição para Coro Infantil, da Funarte (BRASIL, 1979), abordadas a seguir, de certa forma, já antecedidas pelas 20 Rondas Infantis, de Krieger, parecem servir, de modo bem preciso, como suporte à realização de Obras Abertas. Por isso, passou-se a investigá-las mais de perto.

1.2 MOMENTO FUNARTE

Sabe-se, que as peças da Funarte, particularmente entre coros infantis, pouco foram realizadas, pois os regentes as consideraram “difíceis”. Realmente, podem ser consideradas assim, se forem lidas de modo fechado; o que não nos parece ser o caso. Entende-se, que elas foram escritas para serem lidas de maneira aberta, o que as tornaria realizáveis e, principalmente, receptivas e aptas a revelarem possibilidades musicopedagógicas. É o que se vai investigar, na sequência deste estudo, dando-se, contudo, uma parada no cenário, do qual emergiram tais obras.

A Funarte foi instituída pela Lei nº 6.312, de 16 de dezembro de 1975, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura⁶⁷, com duração indeterminada, com a finalidade de promover, incentivar e amparar, em todo o território nacional, a prática, o desenvolvimento e a difusão das atividades artísticas, resguardada a liberdade de criação, nos termos do art. 179 da Constituição. (BRASIL, [201-?])⁶⁸.

Na busca pelo edital e pelas respectivas partituras contempladas (e editadas), por ocasião da solicitação das cópias referentes a ele, ao Centro de Documentação e Informação da Funarte⁶⁹, foram encontrados dois volumes, aqui chamados de Edital 1A e Edital 1B, ambos sem registro de data, constando em capa avulsa apenas os anos 1979/1980. Presume-se, que a publicação realmente ocorreu em 1980, reunindo ambos, posto que existem dois prazos de encerramento da inscrição: em Edital 1A – 31 de outubro de 1979; e em Edital 1B

⁶⁷ O Ministério da Cultura (MinC) do Brasil foi criado em 15 de março de 1985 pelo Decreto nº 91.144, no governo de José Sarney. Pelo mesmo decreto, a Funarte foi transferida do Ministério de Educação e Cultura para o Ministério da Cultura (BRASIL, [201-?]).

⁶⁸ BRASIL. Funarte. Acesso à informação institucional. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/acessoainformacao/institucional/> Acesso em: 15 nov. 2018.

⁶⁹ CEDOC, espaço da Funarte, localizado na cidade do Rio de Janeiro/RJ.

– 15 de dezembro de 1979. Justifica-se tais nomes devido a uma possível prorrogação do prazo das inscrições, mas também ao adendo de informações contidas no último edital. Portanto, o documento escolhido para análise neste tópico será o Edital 1B, doravante Edital de Regulamento, devido ao último prazo de inscrição (dezembro de 1979) e ao acréscimo de informações. Além das datas informadas acima, seu texto de apresentação, que consta como um dos adendos, é de interesse para esta investigação: “[...] Visa este concurso estimular a criação de obras para coro infantil e formar, gradativamente, um repertório básico brasileiro nesse gênero, valorizando assim um repertório ainda insuficiente de nossa música.” (BRASIL, 1979). Nota-se, que a preocupação em fomentar, gradualmente, a criação de um repertório nacional para coro infantil, por parte da Funarte, apresenta-se como óbvia, dado o número exíguo de composições voltadas a esse público.

No Edital de Regulamento, constam três itens referentes às condições de participação: 1) à obra; 2) à inscrição; e, 3) aos julgamentos e prêmios. Nesta pesquisa, apenas os itens 1 e 3 serão discutidos. O primeiro item contém cinco subitens, conforme quadro abaixo:

Quadro 6 – Regulamento do I Concurso Nacional para Coro Infantil da Funarte

Subitem	Regulamento
1.1	A composição deverá ser original para coro infantil <i>a capella</i> , de duas ou três vozes iguais, de dificuldade média, podendo cada voz comportar até duas subdivisões eventuais
1.2	A obra deverá ter uma duração aproximada de um mínimo de 2 a um máximo de 5 minutos
1.3	Deverão ser observadas as seguintes tessituras aproximadas para cada voz: 1ª – Dó 3 – Sol 4 2ª – Dó 3 – Mi 4 3ª – Lá 2 – Dó 4 No caso de escrita a duas vozes, os limites aproximados das duas vozes extremas deverão ser observados.
1.4	A obra deverá utilizar textos de autores brasileiros ou do folclore nacional, ou mesmo sons onomatopaicos e outros recursos vocais (eventualmente)
1.5	A obra deverá ser inédita, não executada em público, rádio ou TV, nem gravada comercialmente até a realização do julgamento.

Fonte: Brasil (1979)

Chama atenção o duplo sentido que o item 1.4 exprime: “A obra deverá utilizar textos de autores brasileiros ou do folclore nacional”. Duplo, porque pode ser entendido como proveniente tanto de autores consagrados (brasileiros ou do folclore nacional), quanto dos próprios compositores; nesse repertório, encontramos ambas opções. O importante a esta pesquisa é que o “arriscar-se” a criar seu próprio texto de canção é um dos princípios compositivos da PropMpCDG. Essa mesma coincidência pode ser aplicada (ou pelo menos associada) aos demais subitens do Regulamento, tais como: a não previsão explícita do uso de instrumentos e a priorização do uso da voz, a duração relativamente curta das peças, o ineditismo associado à fuga do meio comercial, e o aproveitamento de sons onomatopaicos e outros recursos vocais (o que, de certa forma, conflita com o rigor da exigência referente à extensão vocal).

No Edital de Divulgação dos Resultados, publicado em 27 de dezembro de 1979 (BRASIL, 1979), constam que 82 obras foram apresentadas, sendo 13 delas classificadas como finalíssimas, conforme Quadro 07, abaixo:

Quadro 7 – Classificação, compositores e obras contempladas

Classificação	Compositor		Obra
1º prêmio (ex-aequo)	1	Henrique David Korenchandler	Ludus
	2	Maria Helena Rosas Fernandes	Dapraba
2º prêmio (ex-aequo)	3	Ronaldo Miranda	Borba Gato
	4	José Alberto Kaplan	Vilancico
3º prêmio	5	Emmanuel Coelho Maciel	Os Sapos
Menção honrosa	6	Murillo Santos	Canção da Chuva e do Vento
	7	Vanda Lima Bellard Freire	Um Ideal
	8	Maura Palhares Machado	O Mosquito escreve
	9	Henrique David Korenchandler	Cai, cai, balão
	10	Lindembergue Cardoso	O Navio Pirata
	11	Murillo Santos	Canção de Garoa
	12	Almeida Prado	O Livro Mágico do Curumim
	13	Henrique David Korenchandler	IV Miniaturas

Fonte: Brasil (1979, p. 1)

Os números da segunda coluna não indicam sua classificação no certame; apenas serviram de referência à construção da tabela Aspectos Identitários (Apêndice A). A classificação foi dividida em primeiro (dois prêmios), segundo (dois prêmios) e terceiro prêmios (um prêmio), e menção honrosa (oito prêmios). Como o edital permitiu a participação com o envio de mais de uma obra, dois dos compositores acima foram contemplados mais de uma vez: Korenchandler (três obras) e Murilo Santos (duas obras). Segundo o Edital de Regulamento, item 3.1, o “julgamento será feito por uma comissão constituída de 5 (cinco) membros dentre compositores, professores ou intérpretes de

reconhecida reputação [...] designados pelo diretor do INM”⁷⁰ (BRASIL, 1979, p.2). E no Edital de Divulgação dos Resultados, constam os nomes da comissão julgadora: Aylton Escobar, Cleofe Person de Mattos, Edino Krieger, Elza Lakschevitz e Ricardo Tacuchian (BRASIL, 1979, p.1).

Além das 13 obras contempladas, dezessete outras, também para coro infantil a três vozes, foram publicadas no âmbito da Funarte, na mesma época, conforme lista de títulos e compositores encontrados na contracapa das edições das obras premiadas.

Quadro 8 – Demais obras para coro infantil publicadas na mesma coleção editorial⁷¹

	Obra	Compositor
1	Rodas	Almeida Prado
2	Díptico para duas Meninas	Almeida Prado
3	Canção da Chuva e do Vento	Bruno Kiefer
4	O Pinguim (Suíte da Arca de Noé) ⁷²	Cirlei Moreira de Hollanda
5	O Marimbondo (Suíte da Arca de Noé)	Cirlei Moreira de Hollanda
6	André	Domênico Barbieri
7	O Pato	Ernst Mahle
8	Pralápracá	Ernst Widmer
9	A Emenda e o Soneto	Ernst Widmer
10	Ou isto ou aquilo	Gisele Beatriz M. Ribeiro Galhardo
11	Velha Aneidota	Henrique David Korenchandler
12	Quero meu Tempo pra mim	Jorge Antunes
13	São Francisco	Jurema E. Imbrosio
14	Noturno	Mario Ficarelli
15	Rimas infantis	Mary Benedetti Timarco
16	Sapafarra	Mary Benedetti Timarco
17	A Quaresmeira	Marcos José Cruz Mesquita

Fonte: contracapa das edições de 1981 e 1982

⁷⁰ Segundo Vetromilla (2011), Cussy de Almeida assume a direção do INM, no lugar de Marlos Nobre, demitido em abril de 1979; porém, no início de 1980, Almeida é “afastado de seu cargo, pois [...] o MEC desejava ‘um maior entrosamento para a execução da política cultural do governo’, assumindo em seu lugar o jornalista José Mauro Gonçalves [...]” (p. 14). Assim, pode-se afirmar que o diretor, na época da publicação dos editais em análise, era Cussy de Almeida, haja vista que, segundo Campos (*apud* VETROMILLA, 2011) “[...] Cussy de Almeida visava solidificar os organismos musicais já existentes, realizar uma série de concertos didáticos ao mesmo tempo em que implantou dois novos projetos – Projeto Villa-Lobos e Pro-Memus” (p. 15). Seria interessante descobrir, em pesquisas futuras, quais foram os critérios para definição desses nomes e o porquê de o diretor do INM os escolher, comparando tais respostas aos dados levantados.

⁷¹ As partituras das peças Notturmo, de Ficarelli; Velha Aneidota, de Korenchandler; e Rimas Infantis, de Timarco, não foram encontradas em meio às edições da década de 80; mas foram publicadas, recentemente, pelo Projeto Música Coral do Brasil com a seguinte observação: obra “publicada na coleção Música Brasileira para Coro Infantil”.

⁷² A peças [III] O Pinguim e o Marimbondo, de Cirlei Moreira de Hollanda, foram publicadas no mesmo volume, intitulado Suíte da Arca de Noé, que contém também outras três peças: (I) O Gato, (III) A Galinha d’Angola e (IV) A Cachorrinha, todos os versos são empregados em Arca de Noé, de Vinícius de Moraes, como visto no tópico 1.1.2.

Especula-se, que as obras do Quadro 8, acima, tenham sido submetidas ao edital, pois todos os compositores mencionados estavam ativos naquele período, além de as peças terem sido escritas para a mesma formação, coro infantil a três vozes.⁷³

As obras premiadas, inclusive as com menção honrosa, serão editadas pelo PRO-MEMUS (Projeto Memória Musical Brasileira – INM/FUNARTE), e serão executadas publicamente através dos eventos do Programa Informar para Formar (Série Didática de Concertos) do INM/FUNARTE. (BRASIL, 1979 – Edital de Chamada).

Registra-se, que há uma série de outras obras publicadas para coro, no âmbito da Funarte⁷⁴, com distintas coleções de partituras, provavelmente, originadas de encomendas ou compilações. Os projetos encontrados foram: Arranjos Corais da Música Folclórica Brasileira (para coro misto *a capella*); Concurso Nacional Funarte de Canto Coral⁷⁵; Música Brasileira para Coro Infantil; Música Nova do Brasil; e, Uma Canção de Natal – todas publicadas recentemente no âmbito do Projeto Música Coral do Brasil. E mais dois projetos, intitulados Música Brasileira para Coro Juvenil e Música Brasileira para Vozes Infantis (este último contém a peça Alegria, de Thelma Chan, trabalhado no tópico 1.1.2, acima).

Com base em observação global sobre essas partituras, algumas características interessaram este pesquisador, ensejando pesquisas futuras, como: o conceito e o uso de Temática Infantil (Canto Ciranda ao Chão, de Aylton Escobar e O Morcego, de Nestor de H. Cavalcanti – para coro misto a quatro vozes); as propostas de improvisação (Chromaphoneticos e Forrobodó da Saparia, de Lindembergue Cardoso – para coro misto a quatro vozes); o desenvolvimento da ideia de Obra Aberta (Tema e Variações de Ser, Daniel Reginato; Trigo de Joio, de Fernando Ariani – para coro misto a três vozes); e, obras motivadoras da criatividade infantil (A História do Natal Contada pelas Crianças, de Mirian da Rocha Pitta; e, Canto de Natal, de Ronaldo Miranda).

⁷³ Ou, podem ter sido publicadas sob encomendas, posto que no Edital de Divulgação dos Resultados consta que as obras premiadas seriam publicadas, mas não as não contempladas, como o próprio Edital de Regulamento informa: “as partituras não premiadas ficarão à disposição [...] [até] 90 dias.” (BRASIL, 1979, Edital de Regulamento, p. 2).

⁷⁴ Sequências incompletas de partituras para *download*, disponível por ano (2007, 2009 e 2010), podem ser verificadas no site da Funarte. Uma outra lista de títulos publicados pela Funarte pode ser conferida em Paz (2012, p. 249 e 250).

⁷⁵ O Concurso Nacional Funarte de Canto Coral, realizado em duas edições (1997 e 1999), estava direcionado a coros brasileiros não-profissionais, nas categorias Coros Infantis, Coros Juvenis de vozes mistas e Coros Adultos de vozes mistas.

1.2.1 Os aspectos identitários das obras

No intuito de revelar os elementos expressivos do repertório das peças contempladas, no referido edital, foram extraídos alguns aspectos que as identificassem. Nesta pesquisa, tal conjunto leva o nome de Aspectos Identitários. É importante afirmarmos, aqui, que todas as obras contempladas no referido edital foram analisadas, globalmente, para extração dessa lista, à exceção de O Navio Pirata, de Lindembergue (CARDOSO, 1981), que foi trabalhada em detalhes, pois foi a que mais preencheu os itens de análise. Para afirmarmos esta constatação, tivemos que observar todas as 13 peças, até chegarmos a essa conclusão, não sendo necessário, nesta tese, adentrarmos mais profundamente às demais.

Entendeu-se, que **os próprios compositores** [contemplados no referido edital], ainda que reconhecidamente expoentes de uma geração, nunca realizaram as peças com coros infantis reais e **tinham falta de visão prática sobre coros infantis, seus comportamentos e necessidades**. Contudo, as **propostas composicionais foram geniais** e, oportunamente, se poderá discutir metodologias de trabalho que lhe darão aporte ao uso real destas peças em sala de aula. (UFRGS, 2009, RepMusPed, UE_14, grifo meu)

A partir dos destaques acima, é necessário fazermos duas considerações importantes. A primeira delas diz respeito à “falta de visão prática sobre coros infantis”, por parte dos compositores contemplados. De fato, no consenso da época, predominou o entendimento de que tais peças eram “difíceis”; logo, inapropriadas aos grupos a que se destinavam, por distanciamento entre compositores e grupos reais. No entanto, é sabido que ao menos um desses compositores, reconhecidamente expoente de sua geração, tinha visão prática sobre coros infantis, e sabia reconhecer devidamente os “comportamentos e necessidades” infantis. Estamos falando de Lindembergue Cardoso.

Lindembergue Cardoso, desenvolveu um trabalho de educação musical inovador com crianças, na cidade de Salvador, na Bahia, a partir de 1970, alinhando o seu pensamento de compositor (membro-fundador do Grupo de Compositores da Bahia, idealizado por Widmer) ao de pedagogo (integrado aos princípios metodológicos do movimento oficina), tendo criado um método de educação musical através das propostas de exploração de sons, improvisação, criação e canto coral. (ROSA, 2005, p. 142).

No Método de Educação Musical de Lindembergue Cardoso (2006, primeira edição de 1972), encontramos roteiros e composições que registram suas primeiras peças autorais para coros infantis *a cappella* (ROSA, 2005). São elas: Cântone (para 4 grupos); Cântone (para 6 grupos); A Brincadeira (peça para vários grupos); O Parque (peça para vozes), que é uma suite constituída de cinco peças: Sombrinha (4 grupos), Roda Gigante (de 1 a 8 grupos),

Montanha Russa (5 grupos), Tobogã (5 grupos) e Escorregadeira (de 1 a N grupos); e, por fim Ave Maria (para solistas e coro). Nesse trabalho, podemos verificar preocupação com a correta colocação da Prosódia em Música, com a criação de coreografias inteligíveis, próximas ao texto, e com a explicitação de seu processo de composição. Além disso, o Método de Lindemberg trata, na realidade de

[...] uma introdução à criatividade da criança através das diferentes maneiras de explorar os sons ou, ainda, de procedimentos metodológicos para estimular o gosto pela exploração, manipulação e organização dos sons, bem como o de propiciar e desenvolver a sensibilidade musical, criatividade e expressividade. (ROSA, 2005, p. 145).

A segunda consideração, diz respeito às “propostas composicionais geniais” (UFRGS, 2009), impressas nesse repertório. Aqui, devemos concordar e reiterar sua importância na História da Educação e Composição Musical brasileira, porque foram justamente essas “propostas geniais” que alavancaram a pesquisa, levando-nos aos seguintes questionamentos: como o repertório escolar infantil vem sendo inserido na Escola Básica? Quais são suas características e seus potenciais artísticos e pedagógicos? Que ferramentas de análise e composição são empregadas para aplicação da Música Contemporânea, em salas de aula? De que modo tudo isso influencia a prática de compor e ensinar no âmbito da formação musical? As partituras publicadas e escritas de modo bastante convencional podem representar o todo do mundo infantil? E, se não, como se acredita e se procurará demonstrar, o que mais se esconde por detrás daquilo que as partituras evidenciam?

Para o encontro de respostas aos questionamentos acima, foi necessário analisar as peças, extraíndo delas, seus potenciais de desdobramentos musicopedagógicos, aqui denominados, como já mencionado, de Aspectos Identitários. Identitários, porque se presumiu que possuíam características em comum a todas as obras desse repertório pioneiro e ousado para sua época, posto que foram criadas, especialmente, para um mesmo público genuíno, até então ainda pouco reconhecido. Uma tabela completa dessas obras, tendo no eixo Y a lista das obras analisadas e no eixo X as características nelas observadas, pode ser encontrada no Apêndice A. Os Aspectos Identitários foram os seguintes:

- Previsão explícita de um regente;
- Possibilidade de execução autônoma;
- Direção compartilhada;
- Paisagem sonora;
- Sonoridades pictóricas;

- Objetos sonoros adicionais à voz e ao corpo;
- Instrumentos diversos;
- Potencial de uso de instrumentos convencionais;
- Potencial uso de instrumentos não convencionais;
- Texto narrativo;
- Intervenções expressivas;
- Combinação entre narração, descrição e intervenções;
- Onomatopeias;
- Uso convencional da voz falada;
- Uso criativo da voz falada;
- Uso convencional da voz cantada;
- Uso alternativo de voz cantada;
- Voz apenas em uníssono (monofônico);
- Apenas arranjo a vozes;
- Combinação entre uníssonos e partes a vozes;
- Marcações de forma;
- Liberdade de realização emoldurada;
- Expressão corporal coreografada em movimentos únicos;
- Expressão corporal coreografada com movimentos distintos;
- Expressão corporal livre;
- Encenação, valorizando distintas personagens;
- Encenação marcada;
- Encenação implícita (coreografia);
- Cenário com objetos de cena;
- Cenário imaginário;
- Cenário montado com os corpos;
- Delimitação de espaços;
- Uso de figurino;
- Uso de maquiagem;
- Iluminação;
- Trilha sonora adicional à própria partitura;
- Expansão da temática do texto de canção;
- Percussão corporal;

- Métrica de compassos alternados;
- *Word Painting*;
- *Augenmusik*;
- Trechos de improvisação sem especificação métrica;
- Contornos rítmico-melódicos imitativos (polifônicos);
- Heterofonia (textura);
- Acompanhamento heterofônico;
- Acompanhamento homofônico;
- Uso de material pré-existente [arranjo];
- Alternância de andamentos;
- Uso explícito de dinâmicas de intensidade;
- Uso explícito de sinais de agógica;
- Percussão vocal-melódica;
- Rimas melódicas/harmônicas;
- Adaptação de texto coral;
- Texto polifônico;
- Definição explícita de escolha da estrutura;
- Opção por escolha de alturas;
- Uso opcional de outra formação vocal;
- Divisis;
- Nota pedal;
- Uso de articulações distintas;
- Ostinato;
- Distribuição do texto entre as vozes; e, finalmente,
- Aproveitamento de sonoplastia.

Todos esses aspectos e, eventualmente, outros que venham a surgir em análises pontuais, de cada peça, são também referidos para a criação de microcanções e peças do Repertório CDG. A escolha de *O Navio Pirata*, para realização de uma análise do seu potencial artístico e pedagógico, é exatamente esta: Lindemberg sintetiza e representa as ações e ideais da PropMpCDG, oportunizando-nos demonstrar, em uma única obra, a essência do que se tem pensado e buscado sistematizar, no Processo de Composição de Microcanções CDG. A partir daí, pode-se pensar na elaboração de um roteiro para o olhar docente, ou seja, um roteiro das percepções docentes sobre os atos de compor para e com

crianças. Composição essa que pode ser articulada, tanto na perspectiva do compositor primeiro, que tem a tarefa de preparar uma obra musical concentrada em possibilidades musicopedagógicas, como na do professor que compõem e cuja tarefa é conseguir perceber o potencial criador; ou seja, o potencial catalisador dos processos criativos em aulas de Música, a partir de uma obra original apresentada.

Exemplos disso são alguns trabalhos de compositores que atuaram em sala de aula, compondo com os alunos, como Murray Schafer (1933), John Paynter (1931 – 2010), George Self (1921) e Hans-Joachim Koellreutter (já mencionado). O grande esforço, portanto, consiste na prospecção, identificação e coleta de aspectos musicopedagógicos já presentes, em obras disponíveis; contudo, ainda escondidos aos olhos e ouvidos de um apreciador pouco preparado. O esforço desta tese está em enunciar, de modo mais econômico, ágil e óbvio possíveis, aquilo que um professor, sensibilizado e também preparado por meio de processos criativos, deve ser capaz de perceber e ter coragem de explorar, em uma obra dada para ser executada por seu grupo específico de alunos. E isso é fundamental, principalmente, para a realização de obras de arte contemporâneas dirigidas às crianças. Contudo, observa-se, que o numeroso inventário de Aspectos Identitários do Repertório Funarte, conforme identificado por este pesquisador, pode ser organizado em dois grupos distintos: um, que passaremos a chamar de Princípios, e outro, Aspectos Operacionais. Os Princípios são aqueles que permeiam todas as obras, os quais serão aprofundados em 3.1, Considerações sobre Princípios Consagrados; e os Aspectos Operacionais, aqueles, dos quais os compositores lançaram mão, de acordo com as necessidades expressivas próprias a cada uma de suas composições e suas circunstâncias, os quais serão aprofundados em 3.2, Comparação entre Aspectos Operacionais Observados. Inaugura-se tal perspectiva de investigação, discorrendo-se sobre O Navio Pirata, como exemplo e passo esclarecedor do que se disse até aqui.

1.2.2 O Navio Pirata

Dentre as obras contempladas no I Concurso Nacional de Composição para Coro Infantil, da Funarte (BRASIL, 1979), O Navio Pirata foi uma das oito peças que recebeu menção honrosa. Sua estreia ocorreu em 1986, no auditório Cecília Meireles, Rio de Janeiro, pelo Coro Infantil do Teatro Municipal, sob regência de Elza Lakschevitz (NOGUEIRA, 2009). Como vimos, O Navio Pirata é a que mais se aproxima da possibilidade de fornecer subsídios ao cumprimento dos objetivos elencados nesta pesquisa, porque contém a maioria

dos itens de análise dos materiais levantados na lista de Aspectos Identitários. Assim, em 1.2.2, realiza-se uma análise dos materiais musicais e cênicos da peça, a partir de dois referenciais, além é claro, de sua partitura e dos elementos da tabela Aspectos Identitários, quais sejam: o trabalho desenvolvido pela professora Dr^a Jaqueline Câmara Leite (quando aluna do curso de Doutorado em Música, na Universidade Federal da Bahia), no âmbito da disciplina Análise Composicional I, ministrada pelo professor Dr^o Wellington Gomes, em 2016; e a Partitura de Espetáculo de O Navio Pirata, elaborada por integrantes do Grupo de Pesquisa CDG para *performance* da peça, realizada em formato Recital Musicopedagógico, juntamente com o público adulto participante do Encontro Regional Nordeste da ABEM, na Universidade Católica de Salvador (UCSal), em 20 de setembro de 2018 (NUNES *et al.*, 2018b).

Quadro 9 – Texto de O Navio Pirata, de Lindembergue Cardoso

Ô vassoura! Senhor, mestre! Já lavou o navio? Não, senhor! Então, vá pra prancha! (Navio inimigo a bombordo!) Pega o inimigo! (Terra à vista!)

Fonte: Cardoso (1981)

Devido à sua extensão, o texto pode ser considerado um micropoema que, a depender de um estudo de sua documentação poética, comprovando tal conjectura, se configuraria como uma microcanção em potencial. É o primeiro argumento para se afirmar, nesta pesquisa, que O Navio Pirata é uma microcanção ampliada, independentemente de se ter conhecimento da eventual existência de uma prévia *leadsheet* musicalmente concentrada, como seria a norma compositiva de uma MC_CDG; mas, sobre isso, iremos retomar no próximo capítulo. Em relação à duração da peça, o compositor a estimou em três minutos e cinquenta segundos, respeitando o regulamento expresso em Quadro 6, no tópico anterior. Em nota referente à peça, Lindembergue afirma:

Tentei criar um clima que ficasse bem próximo da criança. Para isso, usei elementos do seu mundo, quais sejam: a estorinha de um navio com a sua tripulação; a vassoura (grumete), o mestre (capitão) e os outros marujos. O tema, que tem características folclóricas, e os sons onomatopaicos que, de certo modo fazem parte do seu dia-a-dia. Por certo, pensei em compor uma peça, como se fosse um desenho animado. (CARDOSO, 1981)

Considerando-se como um “desenho animado”, ou um minimusical, a peça possui personagens solistas, conforme expressos em partitura: duas figuras protagonistas – o Vassoura (grumete) e o Mestre (capitão); e várias personagens coadjuvantes, como os diferentes Marujos (cada um pode ter características distintas dos demais, nos gestos, figurinos, adereços, por exemplo), e mais os imaginários e supostos Piratas do “navio inimigo à bombordo”, ambas coletivas. A Partitura de Espetáculo (ver apêndice B), nos fornece uma ideia de como poderia ser conduzido o processo de ações corporais e cênicas, assim como quem conduziria este processo, no caso, o professor e os estudantes – estes últimos assumindo as demais personagens em itinerância de papéis-liderança. Nessa Partitura, foram identificados mais dois intérpretes solistas, entendidos aqui como personagens situadas entre a real presença no palco e nos bastidores, as quais, sem exposição exagerada, podem ser consideradas figuras estruturais, destinadas a garantir o fluxo dos acontecimentos, são elas: o Afinador e o Cestinha.

A música está distribuída em 95 compassos e três cenas (NUNES *et al.*, 2018b), sendo que, em cada uma delas, há três ações principais, conforme esquema abaixo:

Quadro 10 – Cenas e ações de O Navio Pirata

Cena	Ação	Compassos	Foco
1	1A	–	Ambientação
	1B	–	Diálogo falado
	1C	1 - 14	Diálogo cantado [Microcanção]
2	2A	15 – 29	Divertimento dos Marujos
	2B	30 – 50	Estrutura Imitativa
	2C	51 – 71	Pergunta e Resposta
3	3A	72 – 85	Pega o inimigo!
	3B	86 – 88	Terra à vista!
	3C	89 – 95	Coda

Fonte: Análise musical do autor desta tese, fundamentada em Nunes, H. S. e colaboradores (2018b), referente à obra original de Cardoso. (1981)

Sugere-se, que, ao contrário do que comumente se espera e fundamentado em uma análise dos materiais musicais e cênicos de uma peça, O Navio Pirata não inicie no seu

compasso 1. Sendo compreendida como um minimusical, posto ser cantada e encenada, entende-se ser necessário iniciá-la por uma etapa de preparação, aqui chamada de Ambientação, na qual as personagens se dispõem no palco de acordo com ações explícitas e implícitas, previstas para o decorrer da obra. Na **Ação 1A** (Ambientação), as personagens ou estão fora de cena, ou estão “congeladas” em cena. Embora “as cortinas” se abram e as luzes se acendam, deixando o público conhecer uma cena de visão estacionária, há dois aspectos a considerar: 1) a cena está construída pelos artistas-crianças, porque foi construída antes de tudo começar para o público; e 2) a despeito de visualmente parada, a cena pode promover a contação de uma história, por meio de movimentos sutis particulares e informações sonoras, integrando a todos em um ambiente marinho. Assim, algumas crianças, no palco, nos bastidores e/ou misturadas ao público, podem produzir efeitos sonoplásticos, como vento, tempestades, chuvas, mar etc. Inclusive, pode-se usar esse momento como um *levare*, explorando a paisagem sonora implícita, mas efetivamente circundante. Essa ambientação pode não somente aparecer na parte inicial, mas durante todo o percurso da peça, explorando ainda a *Gestalt* da obra e equilibrando partes musicais e cênicas de figura ou de fundo, posto que o navio continuará navegando durante toda a estorinha que está sendo contada.

Em seguida, na **Ação 1B** (parte falada), com a sonoplastia de fundo (ou não), dá-se início ao diálogo previsto em partitura, entrando em cena os dois protagonistas, cujo conflito estabelecido é responsável por trazer unidade à obra: o Mestre e o Vassoura. O diálogo deve explorar a fala expressiva, como em uma cena musical, incluindo as indicações de recursos vocais, escritas por Lindembergue:

- 1º menino – Ô... VASSÔURA! (gritado)
- 2º menino – SENHOR, MESTRE! (gritado)
- 1º menino – JÁ LAVOU O NAVIO?
- 2º menino – NÃO, SENHOR... (humildemente)
- 1º menino – ENTÃO, VÁ PRA PRANCHA! (imperativo, com vigor)

Obviamente, tal recurso vocal exige disposição cênica e postura emocional, mas evidencia relações e caracteriza as personagens, estabelecendo o conflito que, como dito, é o que garante unidade ao todo da peça. Compreender isso pode ser utilizado como uma experiência de tolerância e vida em sociedade; no campo da *performance* musical, evidencia o comprometimento de todos, mesmo que temporariamente discordantes e/ou sem participação de relevância maior, com uma obra completa, autossuficiente e bela. Antes de cantar a primeira nota da partitura, é prevista a ação de um Afinador que “deve ser feita por um dos meninos” (CARDOSO, 1981), utilizando-se de um diapasão. Na Partitura de

Espectáculo aqui referida (NUNES *et al.*, 2018b), o GP_CDG decide colocar o piano para cumprir tal função. Esse instrumento é incluído, a critério do regente, como apoio ao canto e como auxiliar na manutenção do fluxo da peça. Logo após fazer soar a nota Lá, o pianista junta-se ao grupo de marujos, acompanhando o canto. Essa foi uma possibilidade, dentre muitas outras, a ser explorada de acordo com o contexto e os instrumentos disponíveis em sala de aula. Importantes, aqui, são pelo menos dois aspectos: o papel de uma afinação universal, incluindo-se aí a possibilidade de integração com outras disciplinas (além da Música, também, Física e História, por exemplo); e o valor de uma liderança genuína, a qual, sem ter um papel de destaque em cena, é quem, discretamente, oferece o referencial para organização, pacificação e integração do conjunto, à medida que lhe fornece o referencial de afinação.

Exemplo 1 – Cena 1 de O Navio Pirata (c. 1-14)

The musical score is presented in two systems. The first system (measures 1-4) features a vocal line with lyrics "Ô Vas-sou-ra já la vou o na-vi-o" and piano accompaniment. Dynamic markings include *fp*, *mf*, *f*, and *ff*. The second system (measures 5-8) includes a vocal line with lyrics "Já la-vou o na-vi-o?" and piano accompaniment. Dynamic markings include *p*, *f*, and *ff*. Performance instructions include "(falado)", "(palmas)", "(pés)", and "1º menino gritando: ENTÃO, VÁ PRA PRANCHA".

Fonte: autor desta tese, com base em Leite (2016)

Os diálogos, agora cantados e numa releitura irônica do que foi falado, dando início à **Ação 1C** (Diálogo cantando), é estabelecido com o seguinte tom, anteriormente, estimulado pelo capitão: “Ô vassoura! Já lavou o navio[?]” (c. 1-4), em Lá uníssono, nota dada pelo Afinador, num gesto de apoio e reforço à afinação do conjunto. Logo após, nos compassos 4

a 14, ocorrem novas formas de expressão para o mesmo texto, empregado em diálogo 1B, sendo entrecortadas por momentos de voz falada. Subentende-se, que a nota Lá, utilizada nos compassos iniciais (c 1-4), foi escolhida para coincidir com a mesma nota do diapasão, que vibra na frequência de 440 hertz (Lá3), sem se preocupar com a transposição para outra altura, posto que tal tarefa “deve ser feita por um dos meninos”, como previsto por Cardoso (1981, p. 1). A frase inicial (c. 1-4), caracterizada como chamamento, a partir dessa nota Lá, é um motivo recorrente na peça, como podemos notar nas variações de alturas, resumidas na Figura 1, abaixo. Tal decisão expressa a inclusão de todos, facilitando a qualquer aprendiz compreender uma das funções do maestro, dando-se conta do tanto que há, nela, para ser aprendido.

Figura 1 – Recorrência do contorno melódico no texto “Ô vassoura! Já lavou o navio?”

Fonte: autor desta tese

Entre colchetes, estão os números dos compassos correspondentes. As frases possuem praticamente o mesmo desenho melódico: descendente, ascendente, descendente, em graus conjuntos; e, ascendente e descendente, realizado em saltos de mesmo intervalo (exceto nos c. 1-4). Interessante notar que o intervalo entre a nota inicial e a nota final é sempre de uma terça, à exceção dos c. 5-11 (5ª justa). Em média, a frase é realizada no espaço de três compassos, exceto nos compassos iniciais (c. 1-4 e 5-11), onde a interjeição “ô” é destacada, com durações maiores do que nos demais inícios da frase, como se fosse um alerta do Capitão para a ação que se tornará recorrente na peça. A frase é repetida com a mesma pontuação: primeiro, exclamação e, depois, interrogação (“Ô vassoura! Já lavou o navio?”), exceto nos compassos iniciais (1-4). Tal gesto reforça o que já afirmamos em estudos anteriores (NUNES, L., 2015), isto é, a depender da frase, uma pergunta resultaria em uma inflexão vocal direcionada do agudo ao grave, o que é o caso dessas frases. Além disso, uma mesma pontuação pode gerar distintas construções rítmicas e melódicas, de acordo com sutilezas da intenção da mensagem. É assim, portanto, que texto e música se completam, explicitam-se.

Por fim, observando o todo da Figura 1, é possível constatar que a recorrência da frase é interrompida apenas em três momentos: c.12-21 (entre as ações 1C e 2A); c. 28-34 (entre as ações 2A e 2B); e, c. 61-88 (entre as ações 2C e 3B); ou seja, a primeira e última intervenções estão em espaço de transição entre cenas, delimitadas na Figura 1 por barras duplas. Em síntese, temos aí, um dos reforços à hipótese de que a frase em tela seja resquício de uma microcanção, fruto da Cena 1 e, mais especificamente, o material dos compassos 5 a 12 (partes C a G, do Exemplo 1), que usa na íntegra o micropoema.

A Cena 1, em Sol Maior, são respostas cantadas em coro ao Capitão – “Senhor! Mestre!” (parte D) e “Não, senhor!” (parte E). Tais ações são atribuídas ao Grumete e aos Marujos e, em ambas intervenções, as cadências são deceptivas (acordes de Ré Maior e Mi menor), revelando submissão dos Marujos ao Capitão, mesmo que esses tentem sobrepujar sua autoridade, cantando em dinâmica *fortíssimo*. Conforme bem pontua Leite (2016), a dinâmica de intensidade, nesse trecho, revela que o Grumete, unido ao restante da tripulação, é mais forte que o Capitão: mesmo sendo claramente intimidado ao recuar em *piano* (E), recupera uma “autoridade” no *crescendo* até o forte do compasso seguinte. A percussão corporal (H), palmas e pés – gestos representativos de aprovação, que remetem ao universo militar – expressam submissão da tripulação, resolvendo, pelo menos temporariamente, o impasse. Tais intervenções de palmas e pés sugerem a possibilidade de explorar movimentos corporais cênicos, ora espontâneos, ora intencionais; mas sempre disciplinados, coerentes, harmonizados e, o mais importante, códigos de intenções expressivas apropriadas ao que se passa em cena. Segue-se uma fermata que pontua o fim da Cena 1.

Exemplo 2 – Cena 2, início da Ação 2A (c. 15-18)

$\text{♩} = 120$
 2/4
 - - - -
mf div.
 vá pra pran - cha vá pra *p*
 pran-cha vá pra pran-cha vá pra (*simile*)

Fonte: autor desta tese

Iniciando em anacruse para o compasso 15 e se estendendo até o compasso 71, a Cena 2 é formada por três novas ações: 2A, exemplo 2 e 3; 2B, exemplo 4; e 2C, exemplo 5. As duas primeiras ações se passam sob o ambiente harmônico de Fá Maior. Na primeira ação, a

frase “vá pra prancha” (exemplo 2), em *divisi*, é repetida pelo coro que canta o acorde de Fá Maior. Essa ação dá continuidade à cena anterior (exemplo 1), remetendo à ideia de que os Marujos, submissos, estão contrariados, mas também hipnotizados com a ordem do Capitão, repetindo-a incessantemente (LEITE, 2016). Por outro lado, essa submissão já pode conter algum deboche, por exemplo, o que resultaria em expressões faciais pertinentes e em gestos feitos de modo disfarçado, ridicularizando e provocando o Capitão e/ou o Vassoura. Cada opção, a ser feita pelo grupo, inclusive combinando-as, pode conduzir a caminhos distintos e muito divertidos. Esse seria um modo de espichar a cena, dando mais espaço às expressões dos coadjuvantes.

Exemplo 3 – Cena 2, Ação 2A, diálogo entre Capitão e Marujos (c. 20-29)

The musical score for Example 3 is written in 2/4 time and consists of two systems of three staves each. The first system shows the Captain's line (top staff) and the Marujos' line (middle and bottom staves). The second system continues the dialogue. Dynamics include *mf*, *p*, and *f* (*falado*). The lyrics are as follows:

System 1:
 Captain: Ô Vas - sou - ra! Ô Vas - sou-ra já la-vou o na - vi - o?
 Marujos: pran - cha cha O na -

System 2:
 Captain: Não, se-nhor!
 Marujos: vá pra pran x
 Captain: vá pra pran x
 Marujos: Ô Vas - sou-ra! Já la-vou o na - vi - o? Ô Vá pra

Fonte: autor desta tese

A **Ação 2A** (Divertimento dos Marujos), é dividida em dois momentos: sob as diádes em $F\acute{a}^{7M}$ (c. 15-20), os marujos dão início a um deboche decidido, que introduz o segundo momento (c. 20-29), correspondente ao diálogo imaginado e representado por eles, os Marujos, sobrepondo-se à imagem e aos gestos implícitos das personagens protagonistas, o Mestre e o Vassoura. Na leitura de Nunes e colaboradores (2018b), o Mestre está “fora de cena”, mas o Vassoura, movimenta-se por toda ela, “atordoado” com o *bullying* dos Marujos. Então, em 2A, os Marujos se divertem com o conflito, associando-se e/ou não ao Vassoura, respondendo por ele. Como o compositor não deixa claro se os Marujos imitam o Capitão

por deboche ou por opressão compartilhada, fica tal decisão a cargo dos intérpretes. Neste momento, pode-se trazer ao debate as Formas e seus Conteúdos, as noções filosóficas de Verdade, de civilidade e de conduta gentil, além de um rico jogo de expressões.

Exemplo 4 – Cena 2, Ação 2B, trecho imitativo (excerto, c. 29-32)

The musical score is written in 2/4 time and consists of three staves. Each staff begins with a whole rest (marked with an 'x') and then enters with a half note followed by a quarter note. The lyrics are: 'Vá pra pran-cha vá pra pran - cha cha vá pra pran-cha vá pra pran - cha cha va pra'. Dynamics include piano (p) and forte (f) markings.

Fonte: autor desta tese

Na **Ação 2B** (Estrutura imitativa), compassos 30 a 50, as três vozes (ou os três grupos de marujos) participam, em jogo imitativo, utilizando a mesma estrutura rítmico-melódica e de intensidade, configurando um gesto similar ao acorde inicial da Cena 2 (c. 15-20). Primeiramente, a nota de entrada de cada voz resulta no acorde de Fá Maior (c.29-31), sob o movimento ascendente de notas, iniciando em Fá (voz 3), Lá (voz 2) e Dó (voz 1), uma solução pedagógica para o ensino de um *stretto* de fuga, por exemplo. Gesto semelhante ocorre entre os compassos 35 a 37, sob as notas iniciais de Lá (voz 3), Dó (voz 2) e Mi (voz 1), respectivamente e Lá (voz 3), Mi (voz 1) e Dó (voz 2), entre os compassos 41-42. A partir do compasso 36, há uma sequência de “choques” de 2ª maior, que se repetem em quatro ciclos mais ou menos regulares (sib-dó, sib-dó, ré-mi, sol-lá, sol-lá), até o compasso 43.

Aqui, também, várias formas de expressão podem ser exploradas: de deboche (os Marujos caçoam do Vassoura), de bajulação (os Marujos tentam agradar o Capitão, aderindo em apoio à sua ordem), de alienação por meio de ações impensadas, de lamento e comentários entre si, e outras. Todos esses climas de acontecimentos dentro do navio, podem ser decididos pelos executantes, tanto enfatizando um desses, como explorando simultaneidades, que podem variar de apresentação para apresentação, renovando as possibilidades de concentração e interesse pela tarefa e aprimorando a escuta. Tais variações podem servir como temas de debate e reflexão que perpassam a sala de aula e qualificam a interpretação: os Marujos são malvados ou bons? Eles são amigos ou inimigos do Vassoura, respectivamente, do Mestre? Eles são donos de suas decisões? Essas e outras perguntas, ao serem respondidas, vão definindo escolhas interpretativas e promovendo reflexões de caráter

sócio-afetivas, disciplinares e até políticas. Em circunstâncias como essa, a Música exerce seu papel de “despertar o tempo”, referidas por Thomas Mann ([1924] 2016) e, mais recentemente, Daniel Barenboim (2009), promovendo e esclarecendo seus vínculos com a vida real do cotidiano escolar, comunitário, familiar e até mesmo individual dos educandos. Afinal, ao pensar sobre o assunto e a forma de expressá-lo, cada executante precisará ter respondido, para si mesmo, que tipo de marujo entende que é e deseja ou precisa ser, quando cada escolha será necessária, porque se decidirá por uma ou por outra alternativa e, o que é fundamental para o professor de Música: como ele codificará e decodificará todas essas ideias em sons e silêncios, em *performances* e escutas... musicais. Num momento em que as crianças tinham menos voz do que hoje e que o país estava afundado em uma ditadura, essas respostas parecem ter sido provocações existenciais, sustentadas por processos criativos e preocupações pedagógicas, em Música. Ainda valem, hoje? O que se passa a nosso redor, que atualiza ou torna desnecessária, uma obra como essa?

O gesto de transição da Ação 2B para a Ação 2C ocorre entre os compassos 46 a 49. Nesse trecho, é cantado o texto “Ô vassoura! Já lavou o navio?”, encerrando a ação imitativa, em blocos de acordes, intensidade *fortíssimo*, e pontuando-a com uma batida de pé dos Marujos (c. 50). Aqui, o compositor se utiliza novamente de gestos do ambiente militar, talvez até batendo os calcanhares, acompanhado do gesto com as mãos, em continência. Segundo Leite (2016), “esse momento deixa clara a autoridade do Capitão e sua influência sobre os marujos que, mediante as ameaças, imitam sua fala e atitude, [possivelmente] na esperança de um dia, assumirem sua posição” (p. 11). Por outro lado, uma eventual e surpreendente reação autoritária, por parte dos Marujos, pode esconder reações de oposição... Tal contrariedade pode ser combinada pelos intérpretes e gerar debates. Obviamente, as escolhas musicais decorrentes serão distintas, diante de uma ou outra decisão, cabendo ao professor formatá-las, adequada e coerentemente, por meio de elementos da linguagem musical.

Na terceira e última ação da Cena 2, **Ação 2C** (Pergunta e Resposta), compassos 50 a 71, há um retorno ao ambiente harmônico de Sol Maior, ocorrendo um novo diálogo, agora desenvolvido entre as três personagens principais (o Mestre, o Vassoura e os Marujos) ou seria ainda o deboche dos Marujos? O texto característico do Mestre (voz 1), contraposto ao conteúdo melódico e às nuances das dinâmicas presentes, destacam as demais personagens (Vassoura – voz 2, e Marujos – voz 3) que, em posição de submissão, possuem apenas elementos rítmicos, em voz falada, gestos que denotam, mais uma vez, o caráter servil dos

Marujos, “forçados” a entrarem no jogo maquinal de sincronização e repetição. De certa forma, poder-se-ia discutir, aqui, a possibilidade de que os Marujos, em sincera, mas covarde parceria com o Vassoura, tentam dissuadi-lo de sua desobediência... Abre-se aí novo leque de possibilidades sonoras e cênicas: como representar tal conflito, musicalmente, sem deformar a obra original? Quais os limites da ação coautoral dos intérpretes e quais os limites merecidos e/ou impostos pelo autor original? Como reconhecê-los e como autorizar-se a jogar com eles? O quanto o professor precisa conhecer de Música e o quanto precisa dominar de conceitos referentes a outras disciplinas, para poder decidir? Como poderia associar seus ensinamentos sobre Música aos conhecimentos ministrados por outros professores? De que modo, em outros momentos e sob outras circunstâncias, tais experiências já foram conduzidas?

Acredita-se, então, que o repertório comportamental e de domínio geral desse professor (LEITE, 2018; ZORTEA, 2013) exercem uma contribuição decisiva sobre todos esses processos educativos e contribuem, positivamente, para a transdução de aspectos da vida real e de jogos de faz-de-conta, em possibilidades musicais. Não será, exatamente este, o papel do ensino de Música na infância e juventude?

Exemplo 5 – Cena 2, Ação 2C (excerto, c. 50-54)

The musical score consists of three staves. The top staff is the vocal line for the Captain, with lyrics: "Ô Vas sou-ra! Já la-vou o na vi - o? Ô Vas sou-ra! Já la-vou o na vi - o? Ô Vas". The middle staff is the drum line, with lyrics: "(pés) Não, se-nhor! Não, se-nhor! Não, se-nhor!". The bottom staff is the bass line, with lyrics: "(pés) Vá pra pran - X cha Vá pra". The score includes dynamic markings such as *f* and *f* with accents, and articulation marks like slurs and accents.

Fonte: autor desta tese

A resposta insistente e contínua do grumete (“Não, senhor!”) denota uma ambiguidade que, tanto responde à pergunta do capitão (“Já lavou o navio?”), quanto demonstra irritação com a ousadia dos Marujos que, envolvidos por fanatismo e cegueira, lhe sentenciam à morte (“vá pra prancha”) (LEITE, 2016). O momento é encerrado com o coro de Marujos, por medo e/ou condicionamento, “mandando” o Vassoura para a prancha, já sinalizando seu cumprimento à ordem, mesmo que, possivelmente, à contragosto. Essa percepção é reforçada por meio da diminuição de intensidade (desde o c. 59) e do uso de agógica *rallentando* (c. 63). Nos compassos seguintes (c. 64-71), já em andamento mais lento (semínima igual a sessenta), há o momento de transição para a última Cena, correspondente à seção de efeitos

sonoros vocais que remetem à movimentação dos Marujos sobre o navio e sobre o desfecho da ação, encerrando o diálogo através da exploração de sons vocais em “x” (c. 64-65), em “s” (c. 66-68) e, em jogo livre de estalos de língua, por meio da utilização da sílaba “ló” (c. 69-71). Após esse momento, chega, então, a salvação do Vassoura: a entrada em cena do Cestinha que anuncia “Navio inimigo à bombordo” (c. 71). Percebe-se, então, que nada como um inimigo comum para reunir forças antagônicas... Como interpretar isso, cênica e musicalmente? Eis aí um novo ponto importante do debate de um processo criativo envolvendo questões morais.

A Cena 3 é constituída de três novas ações derradeiras: 3ª, exemplo 6; 3B, exemplo 7; e 3C, exemplo 8 e 9. A **Ação 3A** (Pega o inimigo), compassos 72 a 85, em andamento mais rápido e mudança para o compasso ternário composto, é marcada pela execução, em *tutti crescendo*, do texto falado “Pega o inimigo!”, a partir do c. 72.

Exemplo 6 – Cena 3, Ação 3A, c. 72 e c. 83-84

Fonte: Leite (2016)

Durante quatorze compassos, a ação é ornada através de nuances de intensidade: *pianíssimo* – *crescendo* – *fortíssimo* – *diminuindo* – *pianíssimo*, efeito sonoro que sugere movimentação cênica de deslocamento espacial (correria caótica ou coletiva?), durante o qual a tripulação se une, envolvida nos preparos para o confronto. Esta ação culmina com um *fortíssimo* súbito (c. 83), seguido de *glissando* descendente, a partir da nota mais aguda possível (c. 84), sinalizando gesto intenso e decisivo. Gera-se a paisagem sonora de um cenário de flechas e balas de armas de fogo: o *glissando* descendente e decrescente remete a um arremesso, que chega a seu alvo ou não. Eis, então, o exemplo de um outro ponto a ser decidido pelos intérpretes, porque resultará em efeitos cênicos e sonoros distintos. A pausa geral (P.G), no compasso seguinte, produz mais dramaticidade à cena, como se os vencidos

estivessem no chão... Ou teriam sido jogados ao mar? Ou... simplesmente, não é possível saber?! De qualquer forma, há decisões a serem tomadas: os vencedores ou se deixam ficar no chão, perplexos e extenuados com a luta, mas se achando vencedores; ou, sob uma outra ótica, reagem, ao se perceberem como um exército de incitados à luta, mas que, finalmente, se dá conta de ter sido condicionado, iludido, enganado. E, aí, negam-se a continuar lutando; ou voltam sua ira contra uma possível injustiça que está sendo cometida dentro do navio... A referida pausa, nesse caso, serviria à tomada de consciência de cada um ter sido feito de valentão sem causa, movidos por ódios vãos contra inimigos fantasmas. Mas qual a escolha dos intérpretes? Como representarão sua decisão em linguagens artísticas? Nos dois casos, o cansaço domina a todos; mas, como Fênix, algo novo renasce das cinzas...

Exemplo 7 – Cena 3, Ação 3B, evolução do efeito de multidão e retorno do diálogo falado

SOLOS: 1 menino - Ô VASSOURA! 2 menino - SENHOR MESTRE! 1 menino - JÁ LAVOU O NAVIO?

(segue o efeito de multidão)

Fonte: Leite (2016)

A **Ação 3B** (Terra à vista), compasso 86, inicia com este algo novo: uma voz até então calada, gritando “Terra à vista!”. Assim, partindo de alguém até então invisível, ecoa o alerta de algo unificador, lá fora. Esse gesto traz novo vigor à peça e a seus realizadores. Subentende-se, que esse gesto é originado do Cestinha que, embora não apareça como solista, na partitura original, estabelece um novo e decisivo momento à cena. A ação é seguida de um compasso sem métrica, onde as crianças criam com a mesma frase, “terra à vista”, um efeito de multidão. Em princípio, parece ser o mesmo zum-zum-zum da cena anterior; mas, desta vez, percebe-se participação autêntica de interesses individuais, pois a dinâmica coletiva não se encolhe e nem cresce escondida atrás de um grito único e condicionante. Em lugar disso, todos conversam com todos, olham-se, interagem, perguntando, afirmando, informando, apropriando-se da novidade e se admirando. Mais uma vez, essas duas partes, Ações 3A e 3B parecem testemunhar uma determinada percepção de sociedade e a posição política do compositor. De qualquer forma, entende-se ser este um espaço compositivo

oferecido no intuito de integrar a Música às escolhas de vida; e vice-versa. Este é, também, um dos Princípios Compositivos CDG, para a criação de repertório musicopedagógico.

Ainda sobre a Ação 3B, a Fermata, posta na barra dupla entre os compassos 88 e 89, indica um momento de reflexão dos marujos sobre as cenas apresentadas. Eles constataam, em meio às suas peripécias navais, que o maior problema não se encontra na negligência do grumete, dentro no navio; mas, sim, nas dificuldades e privilégios encontrados por todos e disponíveis a todos, fora dele; ou seja, “a aproximação de outro navio, a constatação de que são inimigos, a luta com os mesmos, e os diversos perigos que o mar reserva” (LEITE, 2016, p. 17). E, ao cabo de uma luta unida, o reconhecimento de uma nova chance: “Terra à vista!” Assim,

[...] ao relacionar a possibilidade de intervenção direta e criativa dos intérpretes [em relação] aos acontecimentos externos, no contexto do navio, o compositor desperta nossa atenção para a autonomia, à independência e à espontaneidade como condições decisivas para o despertar da existência de outros horizontes e da necessidade de vivenciar uma nova realidade, que liberte. (LEITE, 2016, p. 17)

Mas nada se resolve em passes de mágica; é preciso vigiar, para que não se caia em novos conflitos. Possivelmente, o compositor quer falar sobre isso, enquanto o coro explora o efeito de multidão, e o Mestre e o Vassoura retornam ao diálogo falado, diálogo idêntico ao texto previsto em 1B. Refletindo-se sobre o poder de pequenas sementes de discórdia, os intérpretes precisam decidir a finalização da peça. A ação, então, é encaminhada, contrapondo este diálogo em separado e o efeito de multidão, com um compasso em *crescendo* de intensidade, que conclui numa mesma fermata, sob a barra dupla final. Sim, os Marujos, agora, parecem rumar para uma posição clara; mas permanece em aberto um fato: o último grito dos Marujos, “Então, vá pra prancha!”, será dirigido ao Vassoura, para que se atire da prancha, ou ao Mestre, para que faça isso? A depender da decisão tomada, os recursos artísticos e as ações criativas serão distintas, o certo é que, aqui, pode-se criar uma divertida cena de ironia ou uma devastadora cena de vingança. Como tratar, artisticamente, tal impasse?

É importante mais uma vez lembrar, que O Navio Pirata (CARDOSO, 1981) foi composto durante a ditadura militar, no Brasil (1964 – 1985), envolvendo acontecimentos que influenciaram, profundamente, a produção artística e intelectual no país. Período em que, sob censura estatal, compositores da época lançavam mão de metáforas para expressarem suas inquietações políticas, conscientizando a população sobre a “isotopia política menos

evidente” (RUFINO, 2008, p. 111), mas vigente no país. Naquele contexto, temas infantis foram largamente utilizados para fazer adultos pensarem sobre conflitos políticos; e o público infantil, até então grupo de interesse menor, acabou alcançado por meio dessas intervenções artísticas. Embora, até o momento, não exista um estudo que comprove que, em *O Navio Pirata*, Lindembergue usou de metáforas para expressar sua inclinação política, Leite afirma que “os conflitos apresentados [na obra] são típicos da convivência humana, principalmente, quando se trata de relação de poder.” (LEITE, 2016, p. 18), apontando, assim, para essa possibilidade, também corroborada pelo autor desta tese.

Exemplo 8 – Cena 3, Ação 3C, cadência modulante, c. 91-92

The musical score consists of three staves, each representing a different voice part. The time signature is 2/4. The key signature has one sharp (F#). The tempo marking is *rall.* and the dynamic is *ff*. The lyrics are: "vi - o? Não, se - nhor! En". The melody for each voice part is similar, with the first voice starting on a higher pitch and the others following in parallel motion. The cadence is modulating, ending on a note that is not the expected tonic.

Fonte: autor desta tese

Observe-se, que na **Ação 3C** (Coda), compassos 89 a 95, a personagem Diapasão retorna com sua nota Lá, recuperando ordem na cena por intermédio de um foco sonoro, depois do caos vivido pelos tripulantes. Na sequência, sob ambiente harmônico de Ré Maior, a frase, cantada em uníssono, é semelhante à interpretada na Ação 1C (Diálogo cantado): “Ô vassoura! Já lavou o navio?”. Em seguida, também em *tutti*, é cantado “Não, senhor!”. Nessa resposta há *divisi* de vozes conduzidos a uma cadência modulante: D – F^{7M}/A, surpreendendo o ouvinte. Mais uma vez, parece se evidenciar um discurso político do compositor, à medida que, a uma imposição única, trazida por um uníssono, segue-se uma resposta com diversidade de alturas, finalizando de modo distinto do que seria o, automaticamente, esperado. Sugere-se que se trate aqui de uma representação de esperança: a esperança do nada, um grito que, simplesmente, aponta um novo rumo. O novo rumo está fora do navio; mas quem o identifica (Cestinha) e o outro que o organiza (Diapasão), estão dentro dele. Até então discretos e insignificantes, continuam assim, sem aparente proeminência, misturados àquela mesma

tripulação que antes agia sem pensar e que, agora, parece estar disposta a escolher e determinar os acontecimentos...

Exemplo 9 – Gesto final de O Navio Pirata (c. 92-95)

The image shows three identical staves of musical notation. Each staff consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has the lyrics 'En - tão vá pra pran - X - cha'. The piano accompaniment features a glissando ascending on the final notes, marked with 'ff' (fortissimo). The lyrics are 'En - tão vá pra pran - X - cha'.

Fonte: Leite (2016)

Por fim, através do uso de voz falada, a ordem “Então vá pra prancha” (c. 92-95) parece não fazer mais sentido, posto que os Marujos, ao voltarem toda a sua atenção para a nova terra a ser explorada, agora já à vista, a encaram como uma grande brincadeira. Esse menosprezo, ou até deboche, diante do risco de uma ordem não cumprida, dada pela autoridade máxima do navio, é uma ação reforçada através da mudança de andamento (semínima 120), em intensidade *fortíssima*, seguido de *glissando* ascendente, sob o som da letra “x” (som que antecede a última sílaba de “prancha” e que conclui, em altura mais aguda possível, sob o som da sílaba “cha”). Definitivamente, os dois últimos compassos inspiram à produção do efeito lúdico-sonoro de atirar-se à água. Mas... quem deve atirar-se nela? E com qual finalidade? Se o texto, aí, for levemente modificado para “chuá” (que podem ser repetidos, em ecos), poderá representar os próprios Marujos, nadando rumo à terra... Decisão essa que poderá caber aos intérpretes, incluindo uma finalização específica e propositiva, criativa, a exemplo do que foi feito com a parte inicial da obra.

Para finalizar o tópico, e justificar as interpretações colocadas aqui, cita-se Nogueira, que traz importantes contribuições em relação às premissas estéticas das obras de Lindemberg, destacando, como preponderantes, os seguintes aspectos:

[...] intimidade com a música folclórica e popular brasileira; religiosidade; criatividade tímbrica (sobressaindo o uso de materiais alternativos com função instrumental); ecletismo resultante da interação entre tradição (em especial de raiz brasileira nordestina) e inovação; atitude heterodoxa no uso

de sistemas musicais; **valorização da expressão cênica na concepção musical; abertura à interação criativa do(s) intérprete(s); e direcionamento aos conjuntos de estudantes e amadores.** (NOGUEIRA, 2012, p. 11, grifo meu)

Em atenção às premissas ideológicas e estéticas, identificadas por Nogueira (2012), é possível depreender que diversas dessas, particularmente as três últimas, em destaque, estão explícitas em *O Navio Pirata*. Essas características, em processos de criação musical para *performance* do público infantil, precisam ser mais bem exploradas por compositores e autores que o circundam. Mesmo que exista grande variedade de ambientes sonoros inusitados e distintos, como o uso frequente de alterações de intensidade e agógica, mudanças de métrica regular para irregular, notas estranhas e inesperadas, tais características, somadas aos recursos cênicos, servem como elementos facilitadores na apreensão dos aspectos musicopedagógicos, na *performance* de *O Navio Pirata*. Defende-se que, por tais caminhos de aproximação à obra, uma peça de aceitação historicamente considerada difícil, passa, agora, a ser acolhida como definitivamente executável e impressionantemente educativa.

Assim, a imersão nas obras para coro infantil, publicadas no âmbito da Funarte, nos permitiu passar por um processo de identificação de componentes expressivos inusitados e ampliados, registrado de modo escondido, nesse repertório. É preciso análise criteriosa e munida de recursos eficazes, para se possa encontrá-los. Diante de obras musicopedagógicas (e, eventualmente, diante de obras com finalidades exclusivamente artísticas, mas sob necessidades musicopedagógicas), conclui-se, que o modo de ler o que foi nelas escrito também precisa ser diferenciado. Particularmente ao nos referirmos às obras mais atuais, podemos não estar diante de partituras convencionais; muitas vezes, estamos diante de partituras que, além do código musical convencional, lidam com intenções implícitas que representam o que não pode ser representado no seu tempo, inclusive, politicamente secretas e proibidas. Esse esforço por dizer o indizível, desafia o intérprete a continuar se esforçando por compreender e dizer o que há e o que pode haver nelas. Conclui-se, assim, a análise dos materiais musicais e cênicos produzidos no âmbito do Edital Funarte (BRASIL, 1979), com uma análise pontual exemplar de *O Navio Pirata*. Escolheu-se essa peça por considerá-la a mais representativa dentre o que se percebeu no conjunto das obras então produzidas. A próxima etapa desta pesquisa consiste em apresentar uma das principais ações musicopedagógicas do GP_CDG: a composição de MCs_CDG, entendendo-as como as herdeiras mais representativas desse modo de pensar a codificação de repertório para

crianças, em particular, para seus processos de musicalização, numa perspectiva de construção de si mesmas, por intermédio da Música.

1.3 MICROCANÇÕES CDG

Este subcapítulo consiste em releitura e atualização crítica de parte das pesquisas já realizadas no âmbito da dissertação de mestrado de Nunes, L. (2015). O tópico 1.3.1 traz um panorama histórico das MCs_CDG, desenvolvidas no âmbito da PropMpCDG; e o tópico 1.3.2 traz à luz uma síntese dos conceitos e definições imbuídos no Processo de Composição de Microcanções CDG, com destaque para as novas descobertas e formulações empreendidas sobre o conceito de Espacialização. Este trabalho se justifica, porque o processo compositivo, sobre o qual se está falando e para o qual se prospecta formas de ensinar, é o CDG. Logo, ele não é supérfluo; evidentemente, posto que mesmo a pergunta de pesquisa o impõe: **Como mergulhar em ambientes estranhos ao compositor aprendiz, para de lá emergir com um novo modo de expressar(-se), no Processo de Composição de Microcanções CDG?**

1.3.1 As Origens, os Propósitos

Neste tópico, será abordada a produção compositiva que envolve a expressão Microcanção CDG, a qual, como qualquer objeto proveniente de experimentações práticas, não nasceu com nome próprio. Tais experiências, antes de mais nada, são frutos de proposições de trabalho em Música, cujos resultados foram conduzidos ao que hoje denominamos MCs_CDG.

Quadro 11 – Registro histórico de Microcanções na produção da PropMpCDG

PERÍODO	EVENTOS/PRODUTOS
1987 – 1990	Dissertação (WÖHL-COELHO, 1990)
1991	Vinil CDG 1 (1991)
1998	CD Histórias (1998)
1999	Tese (WÖHL-COELHO, 1999)
2000	Musical Curupira (2000)
2001	Cancioneiro Um Doce de Canção (2001)
1999 – 2001	Musical Natal dos Anjos
1999 – 2005	Cancioneiro Bichos e Brinquedos (2005)
2003 – 2012	CAEF (2003 – 2010)

2005 – 2012	Prolicenmus (2008 – 2012)
2012 – 2019	GP_CDG (desde 1999)
2013 – atual	Teses/ Dissertação PPG_Música_UFBA

Fonte: autor desta tese

O conjunto de eventos e produtos registrados em Quadro 11 é iniciado com a publicação de uma dissertação de mestrado, desenvolvida entre 1987 e 1990, no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS (WÖHL-COELHO, 1990). Ali, pequenas peças foram criadas no intuito de ilustrar proposições musicopedagógicas, tendo, como opção principal, a utilização de recursos mnemônicos em apoio à prática de solfejo. Anos mais tarde, o trabalho gerou o Método de Musicalização Através da Voz (MAaV) (NUNES, 2005a), contendo, em sua maioria, canções e arranjos originais em proporções maiores do que as criadas na dissertação. Um outro registro (WÖHL-COELHO; SILVA, 1991), intitulado Cante e Dance com a Gente (CDG 1), por Menezes (2014, p. 40), contém trinta canções curtas (que variam entre 25 segundos a dois minutos), compostas por duas professoras da Escola Maternal Pingo de Gente (Novo Hamburgo/RS): Helena de Souza Nunes Wöhl-Coelho e Laura Schmidt Silva. Tais peças “diferem, no sentido mnemônico, da proposta de solfejo para adultos, evidenciada na primeira versão do MAaV; [porém] a pesquisa sobre o emprego de canções curtas com intuito formativo ainda persistia.” (NUNES, L., 2015, p. 39). Enquanto as pequenas canções do MAaV original, do disco CDG 1, do CD Histórias, e dos musicais escolares Natal dos Anjos e Curupira foram compostas pelas próprias proponentes iniciais do CDG, as publicadas de 2005, e anos seguintes, traziam peças compostas também por seus alunos. Ensaia-se, assim, o Processo de Composição de Microcanções CDG, como uma proposta autônoma: seguindo uma metodologia discipular.

No *Compact Disc* Histórias (WÖHL COELHO; SILVA, 1998), que traz também os *playbacks* para serem usados pelos professores, no acompanhamento das canções, a duração média das dezesseis canções integrantes se revela um pouco mais extensa, pois elas têm de um a três minutos. Mesmo assim, “a ideia de experimentos sonoros e estilísticos, sob a forma de canções curtas, [...] com ênfase na especialização, prossegue” (NUNES, L., 2015, p. 40). Um ano após, no contexto da Escola Maternal Pingo de Gente, constata-se o embrião de uma nova produção de canções curtas na história do CDG, conforme relatada por uma das

compositoras do projeto⁷⁶. Tratou-se do musical *Cena de Acidente*, que nunca chegou a ser apresentado publicamente, exigindo, aqui, registro da necessidade de se iniciar nova pesquisa, em futuro próximo. Na sequência, o musical *Curupira – Histórias, Mitos e Lendas das Florestas Brasileiras* (WÖHL COELHO, 2000), verifica-se que a presença de canções curtas é ainda menor do que nas produções anteriores. Das dezessete canções compostas, *Lamento da Alminha* se configura como a de menor extensão, totalizando 24 compassos; porém, em todas as peças, “permanece o caráter crítico-formativo, a variedade estilística, os textos permeados por interjeições e ampliados por coreografias, e a instrumentação espacializadora e finalística dos elementos musicais” (NUNES, L, 2015, p. 41).

No âmbito dos cursos de extensão universitária (UFRGS) para professores, realizados no município sul rio-grandense de Dois Irmãos (1999 a 2004), também foi constatada a existência de canções curtas, resultando na produção dos cancioneiros *Um Doce de Canção* (WÖHL-COELHO; SILVA, 2001), *Natal dos Anjos* (WÖHL-COELHO; SCHRAMM, 2003) e *Bichos e Brinquedos* (NUNES, 2005b); porém, cabe ainda revisar em detalhes as propostas relacionadas às suas dimensões. Em 2005, quando da publicação da segunda versão do MAaV (NUNES, H., 2005a), pós dissertação de Wöhl-Coelho (1990), uma canção curta, com extensão de dez compassos e duração aproximada de 55 segundos, intitulada *Sapo Joe*, de Arthur de Melo (2004), foi encontrada (NUNES, L., 2015); as demais são canções de maior duração. As outras características do repertório de MC_CDG, contudo, podem ser identificadas, mesmo que algumas ainda em estado embrionário. Isso leva a crer que o tamanho das peças, num primeiro momento, não se impôs como tão importante, assim como aconteceu nos momentos subsequentes. Em todas essas publicações, constata-se que ainda não há o emprego da expressão MC_CDG, mas foi no *Prolicenmus* (2007 – 2012)⁷⁷ que surgiu um primeiro registro da expressão *Microcanção*, mais especificamente, em uma de suas unidades de estudo (UEs). Definimos *Microcanção CDG*, de modo temporariamente definitivo, como “[...] uma canção criativa minúscula, com o máximo de elementos expressivos e interpretativos em um mínimo de estruturas musicais explicitamente apresentadas.” (UFRGS, 2009, UE_29, p. 4).

⁷⁶ Informação entregue por Helena de Souza Nunes ao autor desta Tese, através de correspondência eletrônica, em 21/01/2015.

⁷⁷ As aulas do *Prolicenmus* iniciaram em maio de 2008 e foram concluídas em 2012, no entanto, um ano antes de sua aula inaugural, em 2007, canções curtas foram utilizadas no processo classificatório de ingresso ao curso.

Nesse mesmo curso, várias microcanções foram produzidas, tanto por discentes quanto por docentes e, até o momento, essas não foram submetidas a estudos científicos. Nos anos subsequentes, a partir de 2013 aos dias atuais, a produção de MCs vem sendo fomentada em trabalhos dos integrantes do Grupo de Pesquisa CDG. As publicações resultaram em **capítulos de livros** (NUNES *et al.*, 2018; e, SCHRAMM *et al.*, 2016); **anais de eventos** (LEITE *et al.*, 2015; NUNES *et al.*, 2014; NUNES&NUNES, 2015a e 2015b; NUNES&NUNES, 2017; NUNES&NUNES, 2019; SANTOS *et al.*, 2016; SCHRAMM *et al.*, 2015); **periódicos** (NUNES&NUNES, prelo; e, NUNES&NUNES, 2015); e, **dissertações e teses** defendidas nos cursos de Mestrado (ATOLINI, 2016; MENEZES, 2014 e 2015; NUNES, L., 2015; SANTOS, 2014; e, SERAFIM, 2014; e, SILVA, 2017) e Doutorado (LEITE, 2018; e, SANTOS, 2018), do Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal da Bahia; além de uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria (MENEZES, 2014). Todo esse volume de informações, constatado por meio de consultas bibliográfica e documental, serviu como elucidação da trajetória produtiva de MCs_CDG, constatando a prevalência do rigor pela coerência e consistência na produção gerada nesse período. Por fim, em reforço ao que já foi exposto na dissertação de Nunes, L. (2015), o registro histórico do Processo de Composição de Microcanções CDG tem a ver não somente com a descoberta de canções de proporções curtas, mas também com o desvelar de condutas musicais e pedagógicas assumidas, a partir de seus princípios compositivos, referidos e registrados em diversos textos mas, pela primeira vez, profundamente estudados, nesta tese.

1.3.2 Os Princípios Compositivos

Neste tópico, não pretendemos esgotar o número de termos comumente discutidos na produção intelectual do GP_CDG; mas, sim, reaver os principais conceitos e suas respectivas definições próprias, implicadas no Processo de Composição de Microcanções CDG. Portanto, para que se possa coerentemente prosseguir nesta empreitada, é necessário, primeiramente, contextualizar o ambiente, no qual se está adentrando. Entende-se ser necessário iniciar por uma retomada do processo compositivo, estudado em Nunes, L. (2015), à luz das novas realizações desenvolvidas no percurso do Doutorado em Música, deste autor. O termo “desdobramento”, expresso no título deste trabalho, diz respeito à prática de composição de microcanções, conforme desenvolvida para esta tese. Os resultados preliminares, alcançados através de uma utilização experimental da composição Amarelo do Submarino, serão mencionados como se fossem pré-ecos do ato compositivo, em si. O eco

desta realização será ouvido no Subcapítulo 2.2, Aplicação Investigativa, quando, então, iremos identificar os meandros empreendidos no Curso de Extensão Composição de Microcanções CDG (UFBA, 2018). Assim, com base na metáfora de Móbile, faremos uma interpolação de ideias, já redigidas a partir do texto de Nunes, L. (2015, p. 107 e ss.), acrescentando o que de novo apareceu no processo compositivo.

Por primeiro, o Processo de Composição de Microcanção CDG parte da construção de um mapa conceitual sobre um tema qualquer. Antes e conjuntamente com a construção do mapa, vem a definição do **Tema**. As opções para escolha de um tema de microcanção são vastas. Geralmente, costuma-se pensar em algo que seja útil para uma dada realização musical, seja em situação de ensino, seja em uma situação de *performance* específica, ou ainda, para servir meramente como exercício compositivo, simulando fatos reais. Por exemplo: a definição por uma personagem do folclore ou outra qualquer; a escolha por uma data comemorativa, do calendário escolar; um som que inspira desenhos melódicos sob a partitura; um objeto inanimado, ganhando vida sob as cordas de um piano; uma música instrumental virando canção diegética, no contexto de uma cena teatral; ou até mesmo uma canção, apta à reescritura, condensada em formato de microcanção, como em Amarelo Submarino. O mais importante, nessa etapa, consiste em pesquisar ao máximo sobre as referências conotativas ao tema eleito, trazendo à luz o conjunto de suas possibilidades, particularmente, seus potenciais musicais, transmusicais⁷⁸ e musicopedagógicos.

Em segundo lugar, dos elementos “unitarizados”, “categorizados” e posteriormente, “comunicados” – semelhantemente à Tempestade de Luz, da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), emergem palavras, frases, imagens, sons, aspectos representativos do tema escolhido devidamente combinados, inventados e reinventados, até o nascimento do texto de canção. É o momento de selecionar as ideias mais significativas do **Mapa Conceitual**, escrevendo, digitando, colando, fazendo *print* de telas, usando de imagens, experienciando fatos ainda não vividos, vivendo como um legítimo investigador do tema. Também é momento, concomitante ou não, de realizar declamações expressivas das frases disponíveis, combinando e recombinao palavras, interjeições, expressões, onomatopeias, elaborando um esboço de **Micropoema**. Esse Micropoema há de se bastar em mínimas

⁷⁸ Utilizamos a expressão “transmusical” pois “trans” significa “através de; para além de” (CUNHA, 2010), adequando-se mais à proposta desta tese, ao invés de “extra(musical)”. O termo “extra” pode ter caráter de exceção, “que se juntou a algo ou que foi considerado ou contado à parte”; ou ainda “pessoa que, em cinema, televisão ou teatro, participa com papel decorativo ou pouco importante, geralmente sem falas”, no sentido “figurante” dado ao termo, segundo dicionário online Priberam.

palavras, sugeridas, esvoaçantes e fugidias, plenas de significados. Não se diz tudo, a exemplo de uma notícia de jornal; em lugar disso, pinta-se, aos ouvidos, referenciais sonoros reveladores e inspiradores, assim como intencionais, mas não impositivos. As palavras e seus sons, em um micropoema, são poucos; mas suficientemente informativos e deflagradores de novas ideias e compreensões.

Na sequência, o texto gerado vai sendo compactado, “repetido e repetido [até ficar diferente]” (BARROS, 2001), chegando a sua mínima estrutura com sentido autônomo. O emprego de efeitos vocais (onomatopeias, interjeições, gritos, sussurros, assobios, estalos de língua, etc), assim como movimentos corporais (gestos mímicos, deslocamentos no espaço, expressões faciais, etc.), em substituição às palavras suprimidas, são valorizados. Aqui, o micropoema passa por um processo simultâneo de construção inspirada e análise de rima, versificação, métrica, escansão e definição de palavras consideradas importantes no contexto do tema escolhido, aproximando-o de um primeiro esboço da **Estrutura Rítmica** de microcanção.

Uma vez definido o micropoema, este deve ser lido de modo expressivo, novamente, experimentando diferentes pontuações, resultando assim, na geração de linhas de inflexão vocal. Nas leituras expressivas, respeitar as pontuações propostas é imprescindível. Se as declamações gerarem novas pontuações, as mudanças devem ser anotadas. Recomenda-se experimentar gestos caricatos, pensando em personagens, abusando de efeitos vocais. Após esse ensaio, chega o momento de registrar os experimentos em áudio, ou o registro pode ser concomitante ao próprio experimento; o mais importante é escutar as declamações (registradas em áudios, ou não) e desenhar os **Contornos Melódicos** em linhas ascendentes, descendentes ou retilíneas.

Repete-se o processo de declamação do texto, como quinto ponto. Nesta etapa, construída através da exploração de diversas possibilidades de interpretação, de acordo com as formas de pontuação escritas, geram-se inflexões vocais que podem ser devidamente gravadas e registradas em formato de desenhos melódicos ou esboço de partitura em pentagrama, sempre procurando se aproximar de aspectos de métrica, versificação e rima do texto de microcanção. Isso porque tal declamação, com base em seus parâmetros literários, faz emergir, do próprio poema, seus parâmetros musicais. De posse do micropoema, devidamente pontuado, e com suas respectivas linhas de inflexão vocal anotadas, chega o momento de explorar diferentes tipos de **Cadências Musicais**, que devem estar de acordo com as pontuações e declamações definidas, valendo-se, inclusive, de cadências que

extrapolem ambientes harmônicos/tonais, tudo para reforçar significativamente o texto de canção.

Com o material resultante produzido até aqui (Mapa conceitual, micropoema, desenhos melódicos, intenções rítmicas e cadências harmônicas), são criadas novas e renovadas tentativas de uma eventual versão finalizada: este material bruto passa a ser lapidado (elaborado, ampliado, espacializado...), por meio da interpolação de componentes sonoros do idioma musical escolhido, com uma combinação de parâmetros diversos relacionados à Literatura, ao Teatro, à Dança e a recursos multimidiáticos. A partir dos esboços melódicos e harmônicos de microcanção, a melodia passa a ser paulatinamente definida, aproveitando-se para fazer ajustes necessários à harmonia, e levando em conta o conceito de **harmonização sofisticada**. É importante se ter em mente, desde já, as possibilidades de desdobramentos musicopedagógicos explícitos, e implícitos, no **Caráter** de microcanção, formatando o resultado em uma *Leadsheet*.

Após a *Leadsheet*, chega-se à elaboração do **Arranjo** de microcanção, partindo dos instrumentos e instrumentistas (incluindo vozes, principalmente), geralmente, “disponíveis no momento”. Embora a escolha pelos timbres também dependa das exigências de uma obra musical, é importante que se pense o que o arranjo da microcanção poderá expressar, ou seja: quais são suas ideias explícitas e implícitas? Qual o público alvo dessa empreitada? Quais são seus interesses? Pensando nos aspectos musicais e transmusicais da microcanção composta, é importante questionar para sua eventual *performance*, quais de seus elementos (textuais, melódicos, harmônicos etc) precisariam de destaque? Que ambientação sonora poderia ser dada à obra? Caberiam momentos de improvisação (instrumental, vocal, cênico)? Poderia ter algum texto para leitura narrativa? Seria necessário um regente ou haveria possibilidade de execução autônoma ou, ainda, compartilhada? E quanto à possibilidade de empregar o conceito de Paisagem Sonora, de Schafer? E ao uso de voz falada e ao jogo de uníssonos, alternando com partes a vozes? Que expressões corporais poderiam ser utilizadas (coreografadas em movimentos únicos, ou em movimentos distintos, ou ainda, livremente)? Cenário? Figurino? Maquiagem? Iluminação? Enfim, qual será a **Espacialização** de cada microcanção específica?

Todos esses conceitos já foram explorados e encontraram definições temporárias por serem ainda inaugurais, na dissertação de mestrado do autor desta tese (NUNES, L., 2015). Posteriormente, foram rediscutidos na tese de Santos (2018), que desenvolve sua pesquisa à luz do conceito de **Arranjo Musical CDG**. Partindo dos Princípios Compositivos CDG, a

autora define os elementos e as habilidades necessárias à elaboração de arranjos para canções escolares e, conclui, afirmando que

arranjo é um processo criativo, **recomposicional**, capaz de incorporar ao material preexistente de uma obra original, criada por um compositor, propostas novas criadas por um arranjador (eventualmente, a mesma pessoa), com a **intenção de preservar e valorizar o essencial da substância musical da peça original**, assim como de enfatizar as emoções dos compositores. (SANTOS, 2018, p. 148, grifo meu)

A autora traz uma definição de base particularmente qualificada sobre Arranjo Musical, desenvolvida no seio da PropMpCDG, que já se ensaiara, anteriormente: o ato de arranjar uma obra musical “significa revelar, trazer à luz, uma releitura dela; algumas vezes, implica praticamente recriá-la” (UFRGS, 2010, UE_28, p. 3). A partir dessa constatação, Santos alerta para a interpretação da expressão “recomposicional”, extraída do destaque acima. Em se tratando de canção escolar, há de se ter cuidado para com a ambiguidade em propostas de arranjos, que mais desfiguram a “substância musical da peça original” do que reforçam sua natureza compositiva, podendo assim, se tornar “mais prejudicial do que construtivo ao desenvolvimento do aluno em processo de musicalização” (SANTOS, 2018, p. 142). No entanto, em adição a essas conclusões, o que se espera de um arranjo musical, no Processo de Composição de Microcanções CDG, diz respeito ao preenchimento, por somas e elisões, de espaços subjacentes à composição original, seja através da construção de paisagem sonora, seja relacionando-a a trilhas sonoras de desenhos animados, como em O Navio Pirata.

Retornando ao foco e resumindo, tem-se que os principais conceitos relacionados ao Processo de Composição de Microcanções CDG, intitulados Princípios Compositivos CDG, se referem a:

- **Abordagem Multimodal** do ensino integral de (e através da) Música;
- Metáfora do **MóBILE**, como princípio de manejo sobre os elementos compositivos;
- Experimentações textuais, por meio do registro das **Inflexões Vocais**, empregando-as como recurso de criação e desenvolvimento da melodia embrionária de canção;
- Experimentação de **Cadências Musicais** associadas às diferentes pontuações dos versos do poema de canção, por sua vez, decorrentes da expressão desejada para aquelas palavras;

- Ênfase na correta colocação da **Prosódia** em Música;
- Uso corrente do recurso **Madrigalismo**, ou *Word Painting*, extensível a outros similares, como o *Augenmusik*;
- Uso da técnica **Som da Aura**, amplamente empregada por Hermeto Pascoal (1936), que tem servido não somente como recurso de composição, mas também como material elucidativo no ensino das etapas do Processo de Composição de Microcanção CDG;
- Uso da **Harmonização Sofisticada** como recurso estético e auxiliar na afinação vocal, em oposição à ideia de que melodias com poucas notas e extensão limitada, saltos melódicos óbvios e harmonização elementar sejam recursos facilitadores do canto afinado;
- Definição do **Caráter** e da **Forma** da canção como recurso de concepção e finalização da obra, os quais devem ser sempre mantidos em foco; ambos estão relacionados à expressividade de quem compõe e de quem interpreta (UFRGS, 2010a, UE_25), servindo como auxílio à criação de intenções, climas e ambientes potenciais de uma canção musicopedagógica. “Na PropMpCDG, pode-se compreender que é a partir do Caráter que os demais elementos são definidos (ritmo, melodia, forma, harmonia).” (NUNES, L., 2015, p. 52, grifo meu).
- **Ambiência**, responsável pela influência direta na atmosfera física e psicológica da canção, no momento de sua *performance*;
- Uso de **Coreografia**, como apoio à construção cognitiva que parte dos elementos implicados na Composição;
- **Performance Musicopedagógica**, onde se atribui que a obra deve se sujeitar ao intérprete, e não o contrário;
- Inclusão dos **Artistas de (disponíveis no) Momento**, indicando que o fazer musical não depende de sua profissionalização nem talento, mas sim da disposição e motivação, que podem ser construídas durante o processo de trabalho com Música;

- **Itinerância de Papéis**, garantindo que cada criança possa passar pelas exigências e privilégios de cada parte da obra executada, sensibilizando-se, assim, para condições dos Outros;
- Concepção de **Obra Aberta**, no processo de construção musical, entendida tanto sob o ponto de vista estético (ECO, 1991), quanto poético (MENEZES, 2014).

No exercício documental de trazer à tona os conceitos e definições empreendidos no Processo de Composição de Microcanções CDG, restou abordar o conceito **Espacialização** que, apenas por meio desta tese, soma-se em semelhante profundidade aos já listados, em dissertações e teses anteriores. É o elemento original e a contribuição maior desta presente investigação, que se acrescenta aos outros, já mais bem conhecidos. Do ponto de vista metodológico, esta parte do texto foi produzida apenas depois de o pesquisador ter concluído o segundo capítulo, passando às tentativas de articular suas constatações, no capítulo final. Mas, a fim de facilitar a fluência da leitura, antes de adentrar ao processo de apresentação e defesa do que foi descoberto, assunto do último capítulo, foi necessário, retornar aqui, para aprofundar a pesquisa bibliográfica. Iniciemos, então, pelo entendimento do próprio termo Espacialização. Para Antônio Geraldo da Cunha, em Dicionário Etimológica da Língua Portuguesa (2010), a palavra *espaço* provém do latim *spatium* e que se traduz por intervalo, distância “entre dois pontos, ou a área ou volume entre limites determinados”. Em dicionário eletrônico Priberam, “espaço” significa 1) intervalo entre limites; 2) Vão claro, lugar vazio; 3) Tempo (em geral); 4) Tempo (em que se opera); 5) Tempo (que medeia entre duas operações ou atos); 6) Capacidade (de lugar), lugar, sítio; 7) Imensidade do céu. O termo *espacializar* não foi encontrado nas duas fontes anteriormente citadas; porém, dois novos – *espaciado/espaciar*: 1) Deixar um espaço entre; 2) Demorar; 3) Adiar; 4) Tornar menos contínuo ou frequente; 5) Estender; 6) Alargar; 7) Espacejar.

Após essa primeira rodada de definições etimológicas e de dicionário, procuremos, por dedução, definições que permeiam a prática musical do século XX, em especial, as obras do compositor francês Edgard Varèse (1883 – 1965). Em GROUT (2006), encontramos o termo *Spatial Music* (páginas 884, 926, 928), e também algo relacionado à *Antiphonal Music*. Segundo o autor, *Spatial Music* foi usado pela primeira vez, na História da Música Ocidental, para descrever uma das principais características compositivas das obras de Varèse, especialmente as da década de 1920 e 1930, que tinham como objetivos livrar a Composição de convenções tradicionais, em seus processos de construção melódica, harmônica, métrica

e pulsos regulares, assim como no uso de tempos recorrentes e de orquestração tradicional (GROUT, 2006). Tais sonoridades eram consideradas por ele como “componentes estruturais essenciais da música, definidas como sons organizados e aceitáveis como matéria-prima.” (*id.*, p.884)⁷⁹. O compositor imaginava sua música de modo **espacial**, semelhante a um *Ballet Aural*, expressão que ele associava a outra, *Sound Masses*, a massas sonoras que se movem e interagem através do espaço musical (GROUT, 2006).

Uma massa sonora é um corpo de sons caracterizados por um timbre particular, registro, ritmo e gesto melódico, o qual podem ser constantes (estáveis) ou gradualmente transformados. Em suas composições, essas massas sonoras colidem, interceptam, aceleram, desaceleram, se combinam, se separam, difundem-se, expandem-se e contraem-se em extensão, volume e timbre. Uma grande variedade de instrumentos de percussão, alguns extraídos de culturas não ocidentais e outros (como a sirene) da vida urbana, desempenham papéis-chave, agindo independentemente, em pé de igualdade às cordas e aos sopros (*id.*, p.884, tradução nossa).⁸⁰

Uma obra que ilustra essa citação é *Intégrales*, escrita para instrumentos de sopros e percussão, que “consiste na ocupação de todo o espaço e na projeção dos diferentes planos sonoros nesse espaço” (MASSIN, 1997, p.1055). Porém, ainda em Varèse, a obra que mais poderia representar o conceito em estudo é *Poème Électronique*, encomendada pela Companhia Philips, através do arquiteto Le Corbusier (1887 – 1965), para ilustrar em sons a realização da famosa Expo 58, em Bruxelas, Bélgica. *Poème Électronique* foi composta nos estúdios da Philips, na cidade de Eindhoven, Holanda, em 1958 e, segundo Le Corbusier, “não farei um pavilhão, farei um poema eletrônico dentro de uma garrafa” (*ibid.*). O arquiteto encarregou Iannis Xenakis de realizar esse trabalho e Edgard Varèse de compor a música. A música foi projetada para execução em oito minutos, através de 425 autofalantes no interior do pavilhão, que acompanham imagens projetadas e luzes coloridas em movimento, uma verdadeira peça multimídia (GROUT, 2006).

À sombra da Música Dodecafônica de Schoenberg, Varèse é responsável por estimular uma nova geração de músicos a experimentarem novas abordagens de pensamento e de

⁷⁹ “(...) sounds as such were the essential structural components of music, which he defined as organized sound, and he considered all sounds acceptable as raw material.” (GROUT, 2006, p.884)

⁸⁰ A sound mass is a body of sounds characterized by a particular timbre, register, rhythm, and melodic gesture, which way be stable or may be gradually be transformed. In Varèse’s composition, these sound masses collide, intersect, speed up, slow down, combine, split up, diffuse, and expand and contract in range, volume, and timbre. A great variety of percussion instruments, some drawn from non-Western cultures and others (such as the siren) from city life, play key roles, acting independently as equals to the winds and strings. (GROUT, 2006, p. 884)

audição musical, tendo o som, e não mais a melodia, harmonia, contraponto e forma, como centro do processo compositivo. Os compositores Iannis Xenakis (*Metastaseis* – 1953/54), Krzysztof Penderecki (*Threnody: To the Victims of Hiroshima* – 1960), George Ligeti (*Atmospheres* – 1961), dentre muitos outros desse período, foram alguns dos músicos que transitaram por essa proposta. Algumas das expressões atribuídas a essa última obra são: plano pancromático, micropolifonia, *cluster* pentatônico, mudança de sonoridades, jogo de luz e sombra sobre as nuvens, massa de sons lentamente se movendo através do espaço (GROUT, 2006). Na década de 1950, muitos compositores já transitavam na vertente de projeção e localização do som, por meio de espaços físicos e virtuais, em especial aqueles que trabalharam na experimentação inicial da Música Eletroacústica, como Karlheinz Stockhausen (1928 – 2007). Outros compositores, que transitaram por meio da *Spatial Music* foram: Charles Ives, em *Fourth Symphony* (1912-18); Rued Langgaard, em *Music of the Spheres* (1916-18); Henryk Górecki, em *Scontri* (1960); e o próprio Stockhausen, no envolvimento *Helicopter String Quartet* (1992–93/95).

Outro reflexo da influência inicial de Varèse é percebido na obra *Homm-Ages*⁸¹, escrita para qualquer grupo de instrumentos (2013), do compositor mexicano Salvador Gonzáles Torre (1956). A obra é formada por quatro peças musicais, e homenageia um grupo de compositores, historicamente, influentes na estética musical da espacialização sonora: 1) *Constellatio I.D.A* (“Cage on Schonberg, Carèse, Boulez”); 2) *Puzzle* (Messiaen); 3) *Crossnotes* (“crossing Berio, Beethoven, Webern, Berg, Bartók, Bach, B...”); e, 3) *Sandclock* (“minimal homage to S. Reich, África...”) (TORRE, 2013). O conjunto de peças de *Homm-Ages* pode ser executado em sequência ou ao mesmo tempo; resultando, assim, na “*open form*” (TORRE, 2013, p. 2), conceito que se apoia no pensamento musical de Varèse, em que a forma “não é algo na qual você começa, mas é o que resulta ao trabalhar com o material” (GROUT, 2006, p.884)⁸². Em *Homm-Ages*, os músicos devem estar distribuídos no “espaço sonoro espacializado” (TORRE, 2013, p.2)⁸³, incluindo, além do palco, os espaços da sala de concerto e entre a própria plateia, se movimentando de um espaço a outro, durante a *performance*. As dimensões das partituras das quatro peças de Torre, embora diferindo em relação às propostas estéticas e de *performance*, lembram as estruturas resultantes da obra

⁸¹ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=GLdVEFpgaVk>

⁸² “(...) *form was not something you start with, but what results as you work with the material* (...)” (GROUT, 2006, p.884).

⁸³ Spatialised sound space (TORRE, 2013, p. 2).

Três Microcanções de Câmara, composta para voz, piano e computador (NUNES, L.; NUNES, H. S.; SCHRAMM, R., *in*: NUNES, L., 2015), à medida que contém uma página para cada movimento. Segundo Harley (1998), o jogo de sons simultâneos percebido em Torre (2013) também pode ser encontrado em obras de Berlioz e Mahler, obviamente, com outras propostas estéticas; no entanto, a técnica é levada adiante. A autora questiona:

Isso é teatro? Seria música ou teatro se todos os participantes do evento vagassem por todo o salão, vestíbulo, bastidores, em uma espécie de jogo de "esconde-esconde"? Faria diferença se o compositor desse apenas uma página de instruções vagas ou se todo o projeto espaço-temporal fosse especificado em detalhes na partitura? (HARLEY, 1998, p. 147)⁸⁴.

A autora traz exemplos próximos ao da obra de Torre, como a meticulosa *Meteor Farm*, de Henry Dreyfuss Brant (1913 – 2008), cuja partitura fornece apenas orientações gerais sobre entrada e duração das seções, para cada grupo de performers. A obra é apresentada em uma “total heterofonia”, ou “total antifonia” (HARLEY (1998, p. 151), contendo justaposição de camadas (timbres e elementos rítmico-melódicos) que, segundo nota de concerto “a obra **se desdobra** como imagem de uma cultura na qual os elementos mais diversos permanecem não assimilados” (MOTT, 1982 *apud* HARLEY, 1998, p. 151, grifo meu)⁸⁵. A instrumentação de *Meteor Farm* surpreende...

[...] orquestra sinfônica (com regente principal, sopros e cordas), “parede” de metais (trompetes e trombones posicionados em fila única ao longo de uma parede lateral na sala de concerto), dois grupos de percussão (formado por quatro percussionistas cada), incluindo instrumentos de notas não-definidas e definidas, assim como pianos, orquestra de jazz (trompetes, trombones, saxofones, tuba e bateria), dois corais, cada um separado por um regente, sendo acompanhados por instrumentos (três saxofones no Coro I, e três flautins no Coro II), orquestra de gamelões javanês, conjunto de percussões oeste africanas, trio sul indiano (cantor e dois instrumentos), e duas sopranos solistas. (HARLEY, 1998, p. 150-151)⁸⁶

⁸⁴ Is it theatre? Would it be music or theatre if all the participants of the musical situation wandered through the entire hall, foyer, backstage, in a sort of a ‘hide-and-seek’ game? Would it make a difference if the composer just gave one page of vague instructions or if the entire spatiotemporal design was specified in detail in the score? (HARLEY, 1998, p. 147).

⁸⁵ (...) the work unfolds as an image of a culture in which the most diverse elements remain unassimilated (MOTT, 1982 *apud* HARLEY, 1998, p. 151).

⁸⁶ (...) symphony orchestra (with the principal conductor, double winds and strings), wall brass (of trumpets and trombones positioned in a single file along a side wall of the hall), two groups of percussion (staffed by four percussionists each), including both unpitched and pitched instruments, as well as pianos, jazz orchestra (trumpets, trombones, saxophones, tuba, drum set), two choruses, each with a separate conductor and with accompanying instruments (three saxophones in Chorus I, and three piccolos in Chorus II), Javanese gamelan orchestra, West African drumming ensemble, South Indian Trio (singer and two instruments), and two soprano soloists. (HARLEY, 1998, p. 150-151).

Em linhas gerais, Harley (1998) busca contextualizar as diversas ações e técnicas de espacialização, incluindo análises de arquiteturas acústicas, engendradas sobre a partitura. A autora ilustra seu estudo, por meio de excertos de obras de compositores do século XX, período de maior experimentação, tanto de ações cênicas quanto de ações acústicas, empreendendo, por meio do jogo de instrumentação e orquestração, os fatos que ocorrem no palco e em torno do espaço de concerto. Quando falamos em projeção espacial, e localização e direção sonoras, estamos remetendo nossa investigação a elementos importantes da estrutura musical; portanto, estamos falando de espacialização da música.

Na PropMpCDG, o conceito Espacialização está relacionado ao contexto da criação de ambientes e linguagens de expressão inerentes à processos musicopedagógicos; busca-se uma música integral, ubíqua, para fazer e ver, para contar e ouvir, para pensar e sentir, a qualquer momento e em qualquer lugar. O conceito de Espaço Sonoro, tal como estamos construindo nesta tese, em si, nada tem de novidade; já era bastante comum na crescente música instrumental do Período Renascentista, como as experiências empreendidas por Giovanni Gabrieli (1557 – 1612), por exemplo. A utilização de corais separados em diferentes espaços dentro da igreja, com o acompanhamento de dois órgãos, um em cada lado do altar, alternando efeitos antifonais⁸⁷ com clímax massivos, servem de ilustração para o alcance de uma definição do termo⁸⁸. Outros compositores, provenientes desse mesmo período, foram: Giovanni Pierluigi da Palestrina (1525 – 1594), Alessandro Striggio (1540 – 1592) e Thomas Tallis (1552 – 1585), assim como muitos outros compositores da Renascença italiana. Ao conhecimento daquelas iniciativas, acrescenta-se as que foram sendo somadas a elas, ao longo dos séculos. Tal intenção está legitimada em uma das UEs do Prolicenmus, cabendo aqui, sua reprodução integral:

No contexto escolar, este processo [o de interpretar obras escritas a partir da partitura] é particularmente importante e singular. Isso porque exige do professor a capacidade de, além de ler, compreender e re(a)presentar profundamente a intenção que o compositor teve, também [implica] **ser sensível e estar atento ao momento de cada aluno**. Isso, por sua vez, acabará implicando uma participação autoral efetiva (e volátil) de ambos, sobre a obra original. Ao processo de inserir novos elementos sonoros e expressivos do contexto da canção em foco, remetendo a um determinado contexto autoral, interpretativo e, principalmente, educativo mais amplo, chamamos aqui de **Espacialização**. Afinal, retirando a canção do papel, a

⁸⁷ Frase curta, cujo texto é proveniente da liturgia cristã ocidental, que pode ser cantada, recitada ou tocada em alternância entre dois grupos, ou mais.

⁸⁸ Um exemplo de espacialização das obras de Gabrieli, corresponde a *Suspici*, ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=DP8zh3-4qrU>

colocamos no espaço (sonoro, evidentemente, mas também visual e tátil, pelo menos) (UFRGS, 2010, MA, UE_29, p.3, grifo meu).

Parece, então, que o termo Espacialização, na PropMpCDG, está intimamente relacionado ao instante musical, tempo e lugar, de cada estudante, professor e, eventualmente, público, refletindo-se, por sua vez, no espaço musical, muitas vezes não previsto em partitura. Por isso, implica um educador-compositor e um compositor-educador capazes de preverem o imprevisto, identificando e conduzindo o “momento de cada aluno”, porque estão sempre abertos à inclusão (ou exclusão) de elementos sonoros expressivos, de fato, pertinentes à obra. No entanto, ainda mais do que isso: não se pode aceitar o excluir de qualquer elemento expressivo; muito menos, o excluir de qualquer educando, no caso das (Micro)canções CDG. A consistência crítica sobre uma formação e informações fidedignas sempre deverão se impor. Então, é preciso levar em conta ainda que:

Gênero, juntamente com Estilo, são os dois pilares do Caráter, o qual, por sua vez, estabelece aspectos limitantes da Espacialização. [...] O fato de ser uma canção do Gênero escolar é o primeiro compromisso social, que implicará seu Estilo. Ambos, indicarão seu Caráter. E cada caráter musical tem, na História e na Teoria da Música, seus próprios traços limitantes e, dialeticamente, também libertadores (UFRGS, 2010, MA, UE_29, p. 8).

Um efeito de Espacialização, conforme estamos estudando nesta tese, pode ser observado no cinema, e diz respeito a um longa-metragem exemplar: *A Janela Indiscreta* (1954), produzido por Alfred Hitchcock (1899 – 1980). O roteiro, elaborado por John Michael Hayes (1919 – 2008), foi baseado no conto *It Had to Be Murder* (1942), de Cornell Woolrich (1903 – 1968). O filme conta a história de um personagem que, preso a uma cadeira de rodas, observa, a partir da janela de seu apartamento, os diversos acontecimentos no entorno da vizinhança. A história se passa dentro da moldura dessa janela, sob a ótica do protagonista, fisicamente limitado. Dali, tudo o que ele pode saber se refere aos acontecimentos que se desenrolam, dentro de seu ângulo de visão. Todo o restante é criação sua; ou seja, é participação autoral sua, na construção da trama.

Da janela indiscreta, todas as personagens que vão e vêm, os cenários, a fotografia e os sons apresentados no filme se constituem em indícios dos fatos reais, vividos, integralmente, apenas pelas pessoas e fatos, que o observador consegue ver (e ouvir), de onde está. Mas, ao fornecerem subsídios a quem aprecia a cena descortinada sob sua própria janela, funcionam como deflagradores de histórias inteiras. Histórias essas, que, além dos fatos reais observados, contarão com os fatos supostos e imaginados pelo observador. Os fatos reais, portanto, são pequenos dados que, quanto mais consistentes e ricos, mais bem favorecem ao

observador, distante e preso a uma cadeira de rodas, desenrolar o restante das histórias. De outras histórias. Afinal, tudo o que acontece, e pode ser visto a partir dali, é filmado; mas o que se passa para além dessas janelas e das percepções de seu observador, não se pode saber; apenas deduzir. O restante dessas narrativas, então, amplia ainda outras possibilidades, que só podem ser supostas pelo público do filme, porque apenas este é capaz de incluir, na narrativa integral, o próprio observador da cadeira de rodas.

Uma história, dentre outras, ocorre dentro dessa moldura, que intriga tanto a personagem quanto o público da obra: no apartamento em frente também há uma janela aberta e, lá dentro da sala, parece ter ocorrido um assassinato. Decorre dessa suspeita, a construção de uma narrativa minuciosa, imaginada, de um assassinato; contudo, assim como os observadores o imaginaram, a partir das informações disponíveis a eles. E, mais do que isso, sequer se chega à certeza de que tal crime tenha, de fato, ocorrido; porém, já se descortinam muitas possibilidades, na mente do observador.

Uma moldura pode ser estabelecida com base em vários detalhes e matérias-primas. Em Arquitetura, moldura é aquilo que reforça o desenho da abertura que delimita uma porta ou uma janela; em Artes Visuais, corresponde a um quadro de madeira para se colocar uma pintura dentro; em Teatro, a um palco, onde os atores representam um determinado *script*; em Música, a um tempo convencional recortado do tempo contínuo e eterno, onde nossa obra vai acontecer. (UFRGS, 2010, MA, UE_29, p. 9)

Mas, afinal, o que podemos entender desse longa metragem para os nossos estudos de Espacialização? Metaforicamente, uma MC_CDG funciona como a moldura de uma janela indiscreta, à medida que também prevê elementos compositivos explícitos e implícitos, permitindo que esses sejam desdobrados, ampliados, completados. Pode-se ouvir e entender, em uma primeira audição, o que qualquer peça nos comunicaria: um texto, uma melodia, seu arranjo, etc; porém, a MC_CDG, quando seus princípios compositivos são devidamente entendidos no processo de sua construção, tem o dever de nos provocar algo a mais do que apenas os “fatos reais” de sua própria audição. A Espacialização, então, é o processo que conduz uma MC_CDG, desde os indícios condensados nela até a plenitude de uma de suas “canções possíveis”, efetivamente, realizada. É o caminho do desdobramento de uma peça, desde sua primeira leitura à sua criação integral. A cada nova experiência, o resultado “aparente” (suposto, imaginado, contado pelo observador) desse desdobramento é realizado por cada um de seus apreciadores e *performers*, de um modo diferente e único. Resultado esse, anteriormente, provocado pela própria microcanção que, de algum modo, já contém

indícios férteis, mínimos e densos, de uma canção inteira, completa e pronta. Afirma-se, ao cabo, que

Depois que tivermos decidido os silêncios que delimitam (e libertam) e, assim, configuram nossa canção, passamos a tomar decisões sobre o que ocorre no interior desta moldura (...). Quando ouvirmos o silêncio antes da canção, saberemos que ela vai começar; quando ouvirmos o silêncio depois da canção, saberemos que ela terminou. **Entre um e outro, nossa canção estará acontecendo e será aquilo que fizermos dela. Isso será sua Espacialização.** (UFRGS, 2010, MA, UE_29, p. 10, grifo meu)

Eis, então, que emergem novos questionamentos: qual será a moldura e, dentro dessa moldura, quais serão os elementos deflagradores e sustentadores do processo de Espacialização de uma MC_CDG? O que ela pode nos fazer escutar, pensar e sentir, para além dessa moldura? Sim, porque a música pode e deve ir para além de sua mensagem imediata. Ela tem o poder de nos cativar e de nos levar para condições e contextos sequer imagináveis, por seu próprio compositor, inclusive. O *performer* a cria e recria, a cada nova apresentação.

Então, novas perguntas, as quais se referem também a aspectos extramusicais, nos servirão de bússola, como as que seguem:

- 1) Onde e como estaremos posicionados quando a canção começar? Ex: Para o caso de uma personagem que inicia no palco, o posicionamento deve ser parado (como na brincadeira de estátua) ou em movimento? Como será seu figurino e maquiagem? E o cenário, iluminação, sonoplastia?
- 2) Como nos comportaremos quando a canção terminar? Se tivermos começado na posição de estátua, terminamos na mesma posição? E entre ambos, o movimento – o que acontece – está condizente com a intenção? (*id.*)

Assim, o termo **Espacialização**, na PropMpCDG, assume o destino de ser empregado em salas de aula, através da associação dos elementos compositivos inscritos a partir de uma moldura-contexto, no tempo real, em que se opera com tais elementos. Evidenciada em roteiro de criação de (micro)canções artístico-pedagógicas, no estender e alargar de fronteiras, o intérprete da obra, aqui, assume um papel de contemplação e criação na “imensidade do céu”, responsabilizando-se com o fazer e o ensinar musical, concomitantemente. A Espacialização, no CDG, portanto, envolve os sons aceitáveis como “*raw material*”, como matéria-prima, a exemplo de parte das obras do compositor francês Edgar Varèse (1883 – 1965), especialmente aquelas das décadas de 1920 e 1930; experimenta *clusters* pentatônicos, “nutrindo-se do jogo de luz e sombras sobre as nuvens”, como em *Atmospheres* (1961), do compositor húngaro György Ligeti (1923 – 2006); enfim, a

Espacialização se encontra onde a obra se desdobra como reflexo de uma cultura cuja forma resulta ao trabalhar com seu material.

Concluindo-se este primeiro capítulo, no texto apresentado até aqui, contempla-se o primeiro objetivo específico deste trabalho – Caracterizar aspectos próprios à Composição Musical, para fins musicopedagógicos, no Brasil. Para tal, foi necessário, no Subcapítulo 1.1, promover uma discussão sobre os caminhos da Composição Musical para fins educativos, direcionando, por meio de Pesquisa Bibliográfica, o que é considerado cientificamente importante ao tema; além disso, foi necessário realizar um recorte temporal sobre a produção brasileira, no que tange ao repertório de canções dirigidas ao público infantil, identificando-se procedências e ilustrando os percursos ocorridos. Reafirma-se, que o propósito da composição para fins educativos é vislumbrar materiais para serem utilizados em aulas de Música. Então, a criação de canções pelos próprios alunos seria parte de um processo de formação musical, desde que respeite suas diferentes dimensões da experiência musical; e mais: sempre de modo concomitante.

No intercurso metodológico, e por competência musical e pedagógica de seus compositores, em Subcapítulo 1.2, optou-se por adentrar às 13 obras dos dez compositores, contempladas no edital do I Concurso Nacional de Composição para Coro Infantil (BRASIL, 1979). Através de uma análise musicopedagógica, fundamentada na Ficha CDG (NUNES, 2012), para análise e composição de canções, foram identificados 63 itens correspondentes às tomadas de decisões compositivas, denominados de Aspectos Identitários. Dentre as 13 obras contempladas, a peça O Navio Pirata, de Lindembergue Cardoso, foi a que preencheu mais itens de análise, perfazendo um total de 50 itens, dentre os 63. Por isso, uma análise mais atenta sobre ela fez-se mister.

Com estas leituras e considerações, encerra-se o Estudo Exploratório. Até aqui, foram acumulados referenciais práticos e teóricos para a proposição de uma composição musical própria, uma nova microcanção, intitulada Amarelo do Submarino, assunto a ser tratado no próximo capítulo. No entanto, para mais bem situar o leitor e, principalmente, para atualizar as pesquisas empreendidas sobre o Processo de Composição de Microcanções CDG, estudadas em Nunes, L. (2015), foram trazidos à luz suas origens e propósitos pedagógicos e artísticos; assim como também seus princípios compositivos, na intenção de vislumbrar potenciais desdobramentos musicopedagógicos. Encerra-se, em caráter definitivamente temporário, um estudo que, em seu bojo, traz a perspectiva filosófica do primeiro verbo – Cante – oriunda do modelo teórico cdgiano, em constante construção. O Cante que desperta

e identifica o interesse particular, aquele que vem de dentro. No mundo do Cante, prospecta-se a si mesmo “da pele para dentro”. Prospecta-se a essência do tema escolhido. Daí, brota todo poder que reúne forças e fundamentos para se entregar à construção de uma nova obra... precisamente aquela que está para se desdobrar.

2 PRÁTICA ILUSTRATIVA E CONSTATAÇÕES

Retomando o problema de pesquisa, tem-se: **Como mergulhar em ambientes estranhos ao compositor aprendiz, para de lá emergir com um novo modo de expressar(-se), no Processo de Composição de Microcanções CDG?** Para nos aproximarmos da resposta, por meio do Capítulo 2, que trata do segundo objetivo específico – Identificar conexões implicadas pelo ensinar e aprender sobre composição de MC_CDG, num contexto específico – inicialmente, foi composta uma MC_CDG, por este pesquisador, denominada, aqui, de composição-modelo. O intuito foi o de prepará-la para exemplificar seu ensino aos alunos, enquanto ele mesmo experimentasse possibilidades musicopedagógicas referentes ao ato de compor, elencando seus componentes, a partir das pesquisas empreendidas no primeiro capítulo. Tal microcanção serviu como exemplo para um grupo de professores de Música, inscritos como estudantes de um curso *online* sobre ensino de composição de MC_CDG. Como fundamento, apoiou-se na ideia de aprender ao ensinar, sendo exemplo de ensino, ao aprender. Neste capítulo, será descrita tal experiência, trazendo-se à luz eventuais novas possibilidades de interação desses compositores-aprendizes, com o material disponibilizado.

Este segundo capítulo, portanto, não é o que se poderia chamar de Experimento, propriamente dito. Nem as observações dele decorrentes se configuram como dados possíveis de serem quantificados, cientificamente. E mesmo suas qualificações são fluidas e fugidias, passando para dentro do texto como fotografias estáticas, de observações, neste primeiro momento, apenas potencialmente relevantes. Isso, porque a experiência aqui narrada é apenas um fato real, uma experiência capaz de manter o pesquisador motivado, atento e corajoso. Posteriormente, ele há de recorrer a tais fotografias, no intuito de garantir que suas considerações, efetivamente, sejam vivas e ricas em sentido, ao falar sobre o que descobriu. E, após a fase de descobertas e novos enunciados, será desenvolvida por ele uma discussão a fim de gerar um inventário de constatações, à maneira de “documentação”, exprimida por Serres (2007), promovendo, destarte, a ampliação dessa composição e, ao mesmo tempo, a qualificação do processo de composição em estudo, assunto que será desenvolvido no Capítulo 3.

Assim como no capítulo anterior, o Capítulo 2 está dividido em três novos subcapítulos, e cada um desses foi subdividido em dois tópicos. No Subcapítulo 2.1, será realizada uma

explicitação da microcanção Amarelo do Submarino, evidenciando a construção de sua partitura (2.1.1) e a realização de sua análise (2.1.2). No Subcapítulo 2.2, serão relatadas as experiências dessa Aplicação Investigativa, evidenciando seu momento de preparação (2.2.1) e o desenrolar de uma experiência de ensino por meio dela (2.2.2). Por fim, no Subcapítulo 2.3, serão evidenciados os Resultados e a Avaliação desse processo de criação e aplicação, promovendo um levantamento dos dados (2.3.1), assim como a realização de uma análise do material levantado (2.3.2). Este capítulo, portanto, corresponde à segunda camada experiencial, da qual escreve Michel Serres (2007): após nos instruímos, primeiramente a sentir o momento, agora, neste segundo instante, nos aconselha a conhecê-lo, estudá-lo, incorporá-lo ao tempo vivido. Aqui, significa também o Dance, que remete “a mundos Externos e Aplicados, de natureza comprovável, legislativa, intelectual, formal.” (NUNES, H., 2015, s/n).

2.1 AMARELO DO SUBMARINO

A criação artística precede, muitas vezes [...], a invenção científica. Eu lamento que se diga pouco isso. Já percebi muitas vezes na obra de pintores, músicos, escritores, nas quais aparece um certo número de esquemas, de conceitos, de intuições bem antes que as descobertas científicas os ponham em prática racionalmente. Eis uma verdadeira antecipação. (SERRES, 2007, p. 97).

Serres fala de criação, ao mesmo tempo que comenta sobre a antecipação não pouco eventual e raramente reconhecida da Arte sobre a Ciência – é a invenção, sendo captada pelo artista e transformada em *chef-d’oeuvre* pelo homem que a julga. Aqui, falaremos de Composição e Música, entendendo-as como proposição de ensino aplicado a quem ensina, também. Então, como se já não bastassem os passos de invenção elencados na dissertação de Nunes, L. (2015), fez-se necessário, na continuidade, desdobrá-los para construir uma nova obra, servindo como protótipo, mas também como objeto de reflexão de tudo o que vem sendo ordenado neste estudo. Abrem-se, assim, novas perspectivas de visão sobre as MCs_CDG, quais sejam, modos diferentes de “pro-duzir”, *pro-ducere*, no sentido de guiar para frente, em Latim. Para além daqueles modos conduzidos no Prolicenmus e nos estudos dissertativos do Grupo de Pesquisa, até o momento, novos e renovados caminhos se abrem. Eis que se apresenta, não definitivo, mas outra vez, o viajante *Tiers-instruit*.

2.1.1 A partitura

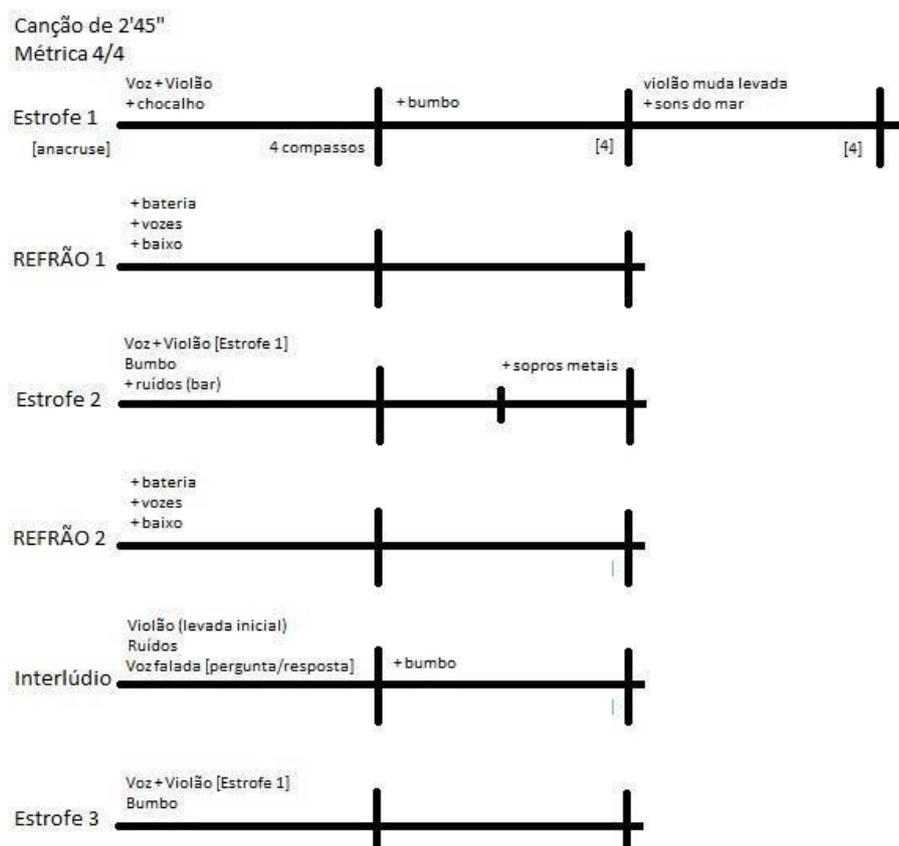
A microcanção Amarelo do Submarino foi composta pelo autor desta tese e concluída, temporariamente, como objeto de ilustração para o Curso de Extensão *online* Composição de Microcanções CDG, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2018). Conforme preconizado no CDG, a criação de toda obra musical de maiores proporções se inicia por um *leadsheet* de microcanção. Então, procedeu-se assim. Além do estudo sobre autores e suas respectivas obras destinadas ao público infantil, e dos princípios e aspectos operacionais identificados nas peças do Repertório Funarte, elencados no Capítulo 1, a microcanção Amarelo do Submarino foi inspirada na canção *Yellow Submarine*, composta por Paul McCartney (1942), integrante da banda The Beatles, com ajuda do músico escocês Donovan Philips Leitch (1946). A microcanção também foi influenciada pelo filme homônimo, publicado pelo produtor canadense George Dunning (1920 – 1979), em 1968.

Imaginando-se um público de estudantes de graduação em Música diverso, em termos de conhecimento sobre percepção e teoria musical, foi elaborada uma dinâmica de registro notacional a partir de *Yellow Submarine*, uma canção curta, cujo conteúdo harmônico é de fácil assimilação. Segundo Paul McCartney, a obra em estudo, foi pensada como uma canção infantil, para que outro membro da banda, o baterista Ringo Starr (1940), pudesse cantá-la. Sabendo de suas limitações técnico-vocais, Paul pensou em uma canção de fácil execução, que permitisse a Ringo interpretá-la, dentro de suas possibilidades técnicas¹. Observe-se o empenho de Paul McCartney, em ir ao encontro de um estado inicial singelo, facilitando o percurso rumo a estados mais complexos. Trata-se de uma opção didática. Para o trabalho aqui proposto, optou-se por buscar o conhecimento de uma música (e seu decorrente registro em partitura), a partir do todo de uma obra até o alcance de seus elementos mais particulares (LOUREIRO, 2002), fato também corroborado pela PropMpCDG, conforme utilização de microcanções aplicadas no Prolicenmus. Para Serres, “posterior à sensação, a percepção fica à distância econômica. A primeira recebe de graça, a segunda paga com linguagem. É a própria língua que o diz e o ensina, tendo mantido com exatidão sua relação com o mundo.” (SERRES, 2001, p. 338).

Em uma primeira etapa desse estudo, seriam realizadas algumas audições da canção e, posteriormente, anotações de suas estruturas formal-orquestral e harmônica, em forma de audiopartitura. A audiopartitura é uma ferramenta que serve para a "concretização [visual]

¹ <http://www.beatlesinterviews.org/dba10sub.html>. Acesso em 23 ago. 2019.

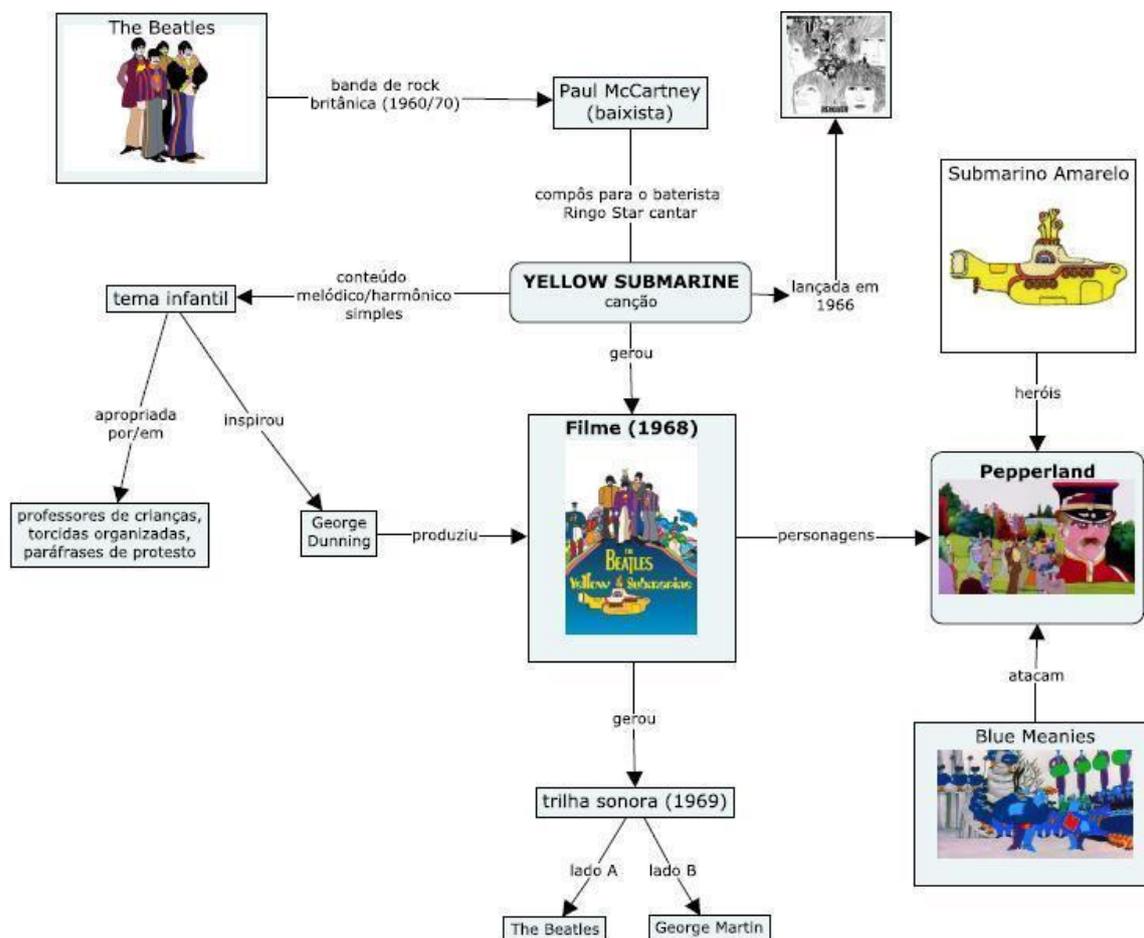
Figura 2 – Audiopartitura (estrutura formal e orquestral) da canção *Yellow Submarine*



Fonte: autor desta tese

A próxima etapa do Processo de Composição de Microcanções CDG consistiu em um estudo mais aprofundado do tema, buscando as origens e consequências históricas da peça, trabalho que resultou no seguinte mapa conceitual:

Figura 3 – Mapa conceitual sobre a canção-tema Yellow Submarine



Fonte: autor desta tese

A leitura do mapa pode ser iniciada pelo título da obra em questão: a canção, lançada no Álbum *Revolver*, de 1966, possui temática infantil, tem conteúdos melódico-harmônico simples, e pode ser trabalhada em uma dada turma de graduação em Música, por exemplo. Seus elementos musicais já foram evidenciados na grande mídia, em especial, seu refrão, de fácil assimilação, que tem servindo, inclusive, para suporte de paráfrases utilizadas por professores (dedicados a contextos pedagógicos), por torcidas organizadas (em jogos de futebol) e até por manifestantes políticos (quando confrontando situações de contestação aos governos ingleses e americanos, “*We all live in a Fascist regime*”)². Dois anos após o lançamento da canção, Dunning publica o filme homônimo, contando as aventuras de um submarino, cuja missão consiste em salvar a cidade submersa, *Pepperland*, dos ataques dos *Blue Meanies*.

² [https://en.wikipedia.org/wiki/Yellow_Submarine_\(song\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Yellow_Submarine_(song)), Acesso em 23 ago. 2019.

O passo seguinte foi apresentar, aos estudantes, a obra criada pelo próprio pesquisador-compositor, no intuito de exemplificar, como um assunto qualquer, uma vez explorado, pode gerar uma composição. Foi narrando sobre a construção do micropoema da microcanção que, após sua exploração sonora e cênica, resultou os seguintes três versos:

Pep/per/land sub/mer/sa...
 A/zul/ é o/ mar.../ é o/ mons/tro!?
 Mas/ ven/ce_o a/ma/re/lo/ do/ sub/ma/ri/no!

A experimentação musical continuou com o exercício de declamação expressiva, devidamente acrescida do registro de linhas de inflexão vocal, concomitantemente a uma condução simples de acordes. Na figura abaixo, podemos evidenciar o registro final da linha de inflexão vocal (em cor vermelha) e seus respectivos acordes (em cor azul).

Figura 4 – Linhas de inflexão vocal e acordes de Amarelo do Submarino

Bm E7 A/E
 Pepperland submersa...

D E/D F#m/C# Bm E/G#
 Azul é o mar... é o monstro!?

A C#m F# Bm E7 A
 Mas vence o amarelo do submarino!

Fonte: autor desta tese

A estrutura rítmica do micropoema, outro aspecto importante do processo, resultou no seguinte molde:

Figura 5 – Estrutura rítmica da melodia de Amarelo do Submarino

1 $\frac{2}{4}$ Pep - per - land sub - mer - sa...
 4 A - zul é_o mar... é_o mons - tro!?
 7 Mas ven - ce_o_a - ma - re - lo do sub - ma - ri - no!

Fonte: autor desta tese

A construção da melodia final se soma a duas atividades anteriores: 1) linhas de inflexão vocal + os acordes; e, 2) ritmo dessa melodia, modelado pela declamação expressiva sobre apoios prosódicos. Na imagem abaixo, temos a definição da *leadsheet* da microcanção, incluindo aspectos de caráter, andamento, agógica e dinâmicas de intensidade. Observe que os acordes foram reelaborados, expandidos, re-harmonizados a partir da definição do conteúdo melódico proposto.

Exemplo 11 – *Leadsheet* da microcanção Amarelo do Submarino

Largo $\text{♩} = 60$ A $B_m7^{(9)}$ $E7^{(9)}$ A/E
 Pep - per - land sub - mer - sa...
Fantasmagórico $\text{♩} = 46$ D^{add9} E/D $F\#m7^{(9)}/C\#$ $B_m7^{(9)}/F$ $E7^{(9)}/G\#$
 A - zul é_o mar... *affret.* é_o mons - tro!?
Vivaz $\text{♩} = 160$ A $C\#m7$ $F\#7^{(9)}$ B_m7 $E7$ $A7^M$ D^{add9} A
 Mas ven - ce_o_a - ma - re - lo do sub - ma - ri - no!

Fonte: autor desta tese

Seguindo com a explicitação da construção da microcanção submarina, compare-se as linhas de inflexão vocal com os contornos melódicos definidos sob influência dos acordes escolhidos. Observe-se como os acordes foram reelaborados em termos de expansão harmônica e inversões, influenciando na atmosfera e no volume de tensões sugeridas pelo

texto da microcanção. Observe-se as indicações de caráter (andamento, agógica e dinâmicas de intensidade) originadas da intenção dramática dada a cada verso, também compostas de acordo com as personagens e os ambientes empregados na trama. Em Amarelo do Submarino, as cadências são resultantes das pontuações escolhidas durante a etapa específica, o que torna seu texto mais inteligível, no sentido mais expressivo da palavra. Por exemplo, as reticências do verso 1 sugerem uma cadência harmônica suspensiva, conclusiva imperfeita (entre outras, que deixam uma ideia em indefinida continuidade); neste caso, há cadência conclusiva imperfeita (acorde de A/E), dando margens a uma possível continuação, alertando o ouvinte para o fato que a cidade de *Pepperland*, pacata e submersa, pode estar vivendo um momento de perigo iminente (o ataque dos *Blue Meanies*).

Importante mencionar, mais uma vez, afirmando ser um dos princípios compositivos CDG, que em Amarelo do Submarino se prioriza a estrutura harmônica de uma microcanção (se necessário, extrapolando as fronteiras do tonalismo), pensando-a como reforço literal ao caráter expressivo do texto. Até aqui, cumpriu-se o estágio inicial mínimo do Processo de Composição de Microcanções CDG; mas, para apresentá-lo, os acordes apenas cifrados são, de fato, tocados. É possível tocá-los apenas como blocos sonoros; no caso, porém, houve uma preocupação musical e o foram executados conforme arranjo para piano, a seguir.

Exemplo 12 – Arranjo de Amarelo do Submarino

Amarelo do Submarino

Leonardo de A. Nunes

Largo $\text{♩} = 60$

A $Bm7^{(9)}$ $E7^{(b9)}$ A/E

mp *rall..*

Pep - per - land sub - mer - sa...

Fantasmagórico $\text{♩} = 46$

D^{add9} E/D $F\#m7^{(b9)}/C\#$ $Bm7^{(b5)}/F$ $E7^{(b9/11)}/G\#$

f *affrett.*

A - zul é_o mar... é_o mons - tro!?

affrett. *f*

Vivaz $\text{♩} = 160$

A $C\#m7$ $F\#7^{(b5)}$ $Bm7$ $E7$ $A7M$ D^{add9} A

mp *rit.*

Mas ven-ce_o_a-ma - re - lo do subma - ri - no!

Fonte: autor desta tese

O arranjo para voz e piano segue o mesmo princípio de criação dos demais elementos trabalhados até aqui, qual seja, o texto musical acompanhando o sentido do texto verbal (efeito denominado *Word Painting*), e vice-versa. Cada um dos versos de Amarelo do Submarino pode ser compreendido como uma parte da microcanção. Na primeira parte, a melodia vocal, oitava abaixo, se desloca em movimento descendente, em direção à cidade submersa. O acompanhamento, localizado no registro grave do piano, reforça o sentido do texto, adjetivando a cena submarina que, por sua vez, oferece sua superfície para o mergulho da melodia em direção a *Pepperland*. O efeito da escala de tons inteiros, na melodia vocal, reforça a sensação flutuante da cena, quebrada pelo último intervalo melódico em semitom (Fá - Mi) que, de certa maneira, promove a transição para a próxima parte, ou seja, a pontuação em reticências deflagra o pressentimento de que algo desconhecido está para acontecer.

A segunda parte, ou segundo verso, traz uma série de acordes invertidos, causando uma maior tensão à música, além do aumento gradual do número de dissonâncias, ouvidas em cada acorde. O gesto final (c. 6) culmina com a chegada dos *Blue Meanies*, cuja cor de pele se confunde com os tons de cores do mar, ambiente natural dos habitantes de *Pepperland*. As palavras "azul" e "monstro" são interpretadas sob o acorde de Mi maior, cada um deles é composto de elementos únicos – E/D (c. 4) e E^{7(b9/11)}/G# (c.6), porém, ambos exercem a mesma função harmônica: dominante da tônica. A tensão gerada pelos acordes expandidos e invertidos é reforçada pela cadência à dominante, assim como pelo uso da voz falada, ou por que não bradada, exorcizante?

Na terceira e última parte, ouve-se novamente a escala de tons inteiros, transposta e iniciando na nota Mi, sonoridade que lembra a ideia inicial da cidade submersa. Porém, tal escala de tons inteiros (que registra a atmosfera da cena) se mostra modificada, invertida à direção ascendente, após o incidente; ou seja, o movimento transmite a ideia do retorno de paz ao ambiente, ao mesmo tempo que o combate mostra suas consequências, suas mudanças... O cantor interpreta, em caráter vivaz, a vitória da cor amarela (submarino) sobre a cor azul (monstros), em acompanhamento arpejado, alegre, em cadência conclusiva imperfeita – talvez, uma ironia... Mas ela é seguida de uma cadência plagal, que afirma a vitória do Amarelo, vitória que é acompanhada pela citação literal do trecho inicial da canção original (Figura 6), evidenciada nas sete últimas notas melódicas do piano (em cor vermelha, no Exemplo 13):

Figura 6 – Melodia inicial de Yellow Submarine (c. 1 – 2), em Gb

The image shows a musical score for the beginning of 'Yellow Submarine' in Gb major. It includes staves for VOCAL, GUITAR, OTHERS, BASS, and DRUMS. The vocal line starts with 'In the town... where I was born' and features a melodic line with notes Gb, Ab, Bb, Cb, D, Eb, Fb, Gb. The guitar part shows a tuning of Eb, Gb, Ab, Bb, Cb, D, Eb and a sequence of chords: C, N, D7, Cb, Gb. The bass part shows a sequence of chords: C, N, D7, Cb, Gb. The drums part shows a simple pattern of snare and bass drum hits.

Fonte: The Beatles, 1993, p. 1057

Exemplo 13 – Amarelo do Submarino (compassos finais) – citação literal originada da cadência e da melodia iniciais de *Yellow Submarine*

The image shows a musical score for the final measures of 'Amarelo do Submarino'. It includes staves for VOCAL and PIANO. The vocal line starts with 'ri - no!' and features a melodic line with notes Gb, Ab, Bb, Cb, D, Eb, Fb, Gb. The piano part shows a sequence of chords: A7M, Dadd9, A. The piano part also features a sequence of notes: Gb, Ab, Bb, Cb, D, Eb, Fb, Gb.

Fonte: autor desta tese.

Observa-se, então, que a melodia de Amarelo do Submarino traz citações da canção original, *Yellow Submarine*, escondidas em seu texto musical, reforçando conteúdos similares. Ao mesmo tempo, em seus versos, faz alusão à história de outra criação, um filme,

com mesmo nome. O estudo de tais obras serve para ampliar conhecimentos e estimular a imaginação, oferecendo inspiração e argumentos capazes de subsidiar o processo de criação da composição nascente. Serve também para evidenciarmos uma primeira ideia de acompanhamento instrumental que, aqui, foi empregada apenas para mostrar uma de muitas outras possíveis. Cabe lembrar que a realização da harmonização indicada pelo compositor é livre; contudo, são seus acordes que demonstram a completude mínima de sua própria criação. Poderíamos ter entregue aos estudantes apenas a *leadsheet*, informando apenas as cifras cordais, incentivando-os a lidarem com a experimentação de disposições de acordes. No entanto, optamos por evidenciá-la, posto estarmos trabalhando com a etapa de construção do arranjo de MC_CDG.

2.1.2 As partes componentes

Neste tópico, iremos nos embrenhar por dois caminhos complementares de análise da microcanção Amarelo do Submarino: por primeiro, utilizando a Ficha de Análise e Composição CDG e, depois, a lista de Aspectos Identitários, iniciada através da observação dos componentes explícitos e implícitos nas peças do repertório Funarte. Ao submeter o Amarelo do Submarino a essas duas ferramentas, a Ficha CDG e os Aspectos Identitários, verificamos que há elementos não preenchidos, e talvez nem preenchíveis. Contudo, as articulações e as escolhas desta etapa do processo é que serão evidenciados nesta parte da tese, trazendo à luz eventuais tópicos não preenchidos, tanto da Ficha CDG, quanto da lista de Aspectos Identitários. O propósito será a decisão entre preenchê-los, efetivamente, ou justificar e compreender o porquê de não o fazer. Esta etapa do trabalho, portanto, servirá também de base para a qualificação da microcanção Amarelo do Submarino, assim como do ensino do Processo de Composição de Microcanções CDG, vislumbrando, no Capítulo 3, a construção de um inventário de descobertas sobre a composição de (micro)canções musicopedagógicas. A Ficha CDG, preenchida, pode ser conferida no Apêndice C.

A Ficha CDG surgiu como um instrumento para situar o professor (formado ou não em Música) no uso de canções potencialmente adequadas a fins pedagógicos, servindo para aproximá-lo intelectualmente de possíveis utilizações criativas de peças já disponíveis. O entendimento sempre foi, e é: quanto mais o professor sabe sobre a canção que pretende ensinar, tanto melhor é seu desempenho no uso dela em sala de aula. (NUNES, 2012, p. 154).

O uso da Ficha CDG em trabalhos científicos não é novo (NUNES, L., 2015; SANTOS, 2018; SILVA, 2017). Aqui, sua utilização também se fez necessária, porque seus itens de

análise permitem refletir sobre as tomadas de decisão empreendidas no processo de composição. A Ficha CDG, tripartida em sua origem, está organizada nos seguintes aspectos, conforme quadro abaixo:

Quadro 12 – Aspectos e Tópicos de análise da Ficha CDG

Aspectos	Tópicos de análise
Contextuais	Canção, Compositor
Musicais	Melodia, Ritmo, Harmonia, Forma, Caráter, Texto
Transmusicais	Coreografia, Abordagem Musicopedagógica

Fonte: autor desta tese

Justificamos que o tópico Texto foi inserido nos aspectos Musicais, visto que toda “*letra* de uma [micro]canção, por princípio, deve ser um poema” (NUNES, 2012, p. 163), mas, “[...] em contraposição à Prosa, que se apresenta em frases corridas, o Poema [é] apresentado sob uma determinada estrutura plástica diferenciada, possuindo uma fluência rítmica definida. Portanto, mesmo sem Música, é *musical* por excelência!” (NUNES, 2012, p. 163).

Reforçamos que a Ficha CDG facilita a visualização do usuário na identificação das possibilidades musicopedagógicas de uma (micro)canção e, conseqüentemente, permite situá-lo, criativamente, em uma dada situação de ensino.

Tratam-se, basicamente, de parâmetros musicais e pedagógicos conhecidos, subdivididos em seus aspectos convencionais, não representando nisso, portanto, novidade alguma, posto ser possível encontrar farta literatura que os explicita. Particularmente interessante, porém, é considerá-los assim combinados, aplicando-os simultaneamente a processos de composição e interpretação, em contextos de trabalho musical coletivo e educacional. (NUNES, 2012, p. 156).

Alguns dos tópicos da Ficha CDG não foram preenchidos porque em alguns casos, não há necessidade de utilizar determinados elementos, em determinada obra, em determinada situação pedagógica. Em Amarelo do Submarino, os tópicos não preenchidos na Ficha CDG correspondem a itens de Melodia, Ritmo, Harmonia, Caráter e Abordagem Musicopedagógica, excetuando mencionar os itens iniciais – Canção e Compositor, desnecessários neste momento. Os demais – Forma, Texto e Coreografia – foram integralmente preenchidos.

Quadro 13 – Tópicos da Ficha CDG não preenchidos na composição Amarelo do Submarino

Item	Tópicos de análise não utilizados em Amarelo do Submarino
Melodia	Escalas de Outras Tonalidades; Células Melódicas Características
Ritmo	Agrupamentos Rítmicos Característicos ³
Harmonia	Campos Tonais
Caráter	Outros Recursos Sonoros Empregados
Abordagem Musicopedagógica	Outras Características da Turma

Fonte: autor desta tese

Mesmo que os tópicos listados acima não tenham sido previstos em Amarelo do Submarino, caberia ao professor (e aqui podemos reforçar o binômio educador-compositor), seu usuário imediato e possível, criar e preencher, coletivamente, os espaços vazios, vislumbrando novos tópicos e criando aquilo que (ainda) não existe, inclusive, na própria Ficha CDG. É o que se espera ao incluir em nossa análise, a lista de Aspectos Identitários, encontrados no repertório Funarte.

[Na Ficha CDG] os tópicos já conhecidos são atendidos de imediato e tópicos ainda desconhecidos ficam em branco, para serem preenchidos oportunamente. Empregando a ficha como bússola, persegue-se um modelo de socialização do ato de criar canções, de tal forma que cada integrante da equipe de trabalho expõe sua ideia, num momento de *brainstorming*, para posteriormente discipliná-la mediante análise de todos, seguindo os parâmetros apresentados na ficha. (NUNES, 2012, p. 154).

Na continuação desta análise, fez-se necessário anotar os elementos explícitos da lista dos Aspectos Identitários, registrando outros componentes possíveis que poderão surgir no percurso de análise e composição de Amarelo do Submarino. No trabalho de identificação dos componentes presentes nas obras da Funarte, foram registrados os elementos explícitos e implícitos; em Amarelo do Submarino, serão registrados apenas os elementos explícitos em partitura. O fato de estar explícito, ou não, é de fundamental importância para ambas as partes, tanto para o compositor-educador, quanto para o educador-compositor, no sentido de que ao primeiro é necessário analisar sua obra, deixando-a o máximo evidente a seu leitor e a si mesmo, enquanto agente propositor; ao segundo, o educador-compositor, cabe deduzir, recriar, ler, reler, a partir dos elementos explícitos, inferindo naquilo que está implícito, cuidando para não deixar margens a interpretações divergentes. Um desafio que cabe refletir... mas deixemos como desiderata, no Capítulo 3. Os componentes explícitos em

³ Em Agrupamentos Rítmicos Característicos, nada pode ser preenchido, pois o texto musical é de curta duração, sendo assim, não há um agrupamento rítmico, nem melódico recorrente. Em Amarelo do Submarino, também não há um caráter estilizado, que contenha elementos identitários de um gênero musical.

Amarelo do Submarino, identificados a partir da lista de Aspectos Identitários, foram nove, conforme quadro abaixo:

Quadro 14 – Elementos de Amarelo do Submarino coincidentes com os Aspectos Identitários

Aspectos Explícitos	Descrição
Uso de instrumentos convencionais	piano como instrumento acompanhador, mas que também exerce função de apoio ao efeito <i>Word Painting</i> ;
Uso Criativo da Voz Falada (ou Uso Alternativo de Voz Cantada)	momento de euforia, em que a voz fala, quase gritando, como se pedindo por socorro
Uso Convencional de Voz Cantada	sem impostação vocal
Voz apenas em Uníssono	monofônico, sem efeitos harmônicos
Métrica de compassos alternados	2/4 nos primeiros dois versos e 3/8 no verso final
<i>Word Painting</i> ⁴	efeito comumente utilizado nas obras do compositor de Amarelo do Submarino
Acompanhamento Homofônico	sem previsão de acompanhamento heterofônico
Alternância de Andamentos	Semínima = 60; Semínima = 46; e, Colcheia = 160
Uso Explícito de Dinâmicas de Intensidade	decorrente da elaboração do arranjo
Uso Explícito de Sinais de Agógica	decorrente da elaboração do arranjo; uso da fermata delimitando as partes e expressando ideias de pausas dentro das mesmas

Fonte: autor desta tese

Como vimos no capítulo anterior, a origem desses aspectos se deu por meio de análise das obras para coro infantil da Funarte, de revisão de ideias e de obras do repertório infantil brasileiro, e do que se sabe, até o momento, sobre o Processo de Composição de Microcanções CDG. Essas referências têm em comum o interesse pela criança e pelo repertório musical direcionado a ela. Com a peça Amarelo do Submarino, buscou-se tanto demonstrar o percurso compositivo do CDG, como recolher informações para poder ampliá-la. Tal ampliação, como em todo processo onde quem ensina aprende, viria do confronto com o que a microcanção quis demonstrar, e de fato demonstrou. O reflexo de sua presença, nas composições dos estudantes do curso, evidenciou suas eventuais lacunas... E foi o que aconteceu, como veremos na sequência deste texto.

⁴ O efeito *Word Painting* geralmente é confundido com o efeito *Augenmusik* (também conhecido como *eye music*). “It is difficult to establish a precise dividing-line between *Word Painting* and *Eye Music*, but the former is usually audible as well as visible” (EYE MUSIC, Grove).

2.2 APLICAÇÃO INVESTIGATIVA

[...] as novas tecnologias mudam tudo, tanto os corpos quanto a paisagem cognitiva. A ciência contemporânea não teria emergido sem elas. Uma autêntica ruptura separa o homem de ontem à noite e este que os lugares, as relações e as realidades virtuais modelam hoje de manhã. (SERRES, 2007, p. 171)

Em Júlio Verne: a ciência e o homem contemporâneo, Serres fala do homem recém-chegado hoje de manhã, nascido e munido de outros suportes, o “homem sem faculdades”, as está por criar. Nós mesmos estamos por nos inventar. Nos tópicos de estudo do referido curso *online*, os alunos encontraram títulos que, em princípio, lhes pareceram familiares, beirando à ingenuidade. Porém, ao prospectarmos juntos o real sentido de seus conteúdos, inclusive com suas metáforas e desdobramentos, a leitura não mais lhes parecia inócua; mas, sim, cumpria seu verdadeiro propósito: o de servir como espelho revelador, objeto esse que reflete seu verdadeiro estado de contemplação. Assim, os dez tópicos de estudo previstos no programa do curso, aparentemente inofensivos, revelaram a eles o real perigo da superficialidade, qual seja, o de sermos leitores pouco atentos. Que tipo de leitores passaram por esse curso? Que imagens esses leitores apresentaram, ao realizarem as atividades propostas? Do que se beneficiaram e com o que retribuíram? Veremos.

2.2.1 O Momento de Preparação

O curso *online* Composição de Microcanções CDG foi ofertado no âmbito do programa de Extensão Universitária da Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2018) e teve início em 03 de setembro de 2018, sendo concluído em 05 de novembro, ou seja, em dois meses, totalizando uma carga horária de 42 horas. O público participante foi composto de estudantes de Música da UFBA (graduação e pós-graduação) e da comunidade, em geral, e o único pré-requisito consistiu em ser fluente na leitura de partituras. Ao todo, 27 pessoas se inscreveram no curso; porém, apenas dez o concluíram. Há de se pensar as razões: época de finalização do ano, com acúmulo de tarefas? Decepção com o conteúdo oferecido? Decepção consigo mesmo e com sua própria coragem de enfrentar as novas descobertas? O que foi dito por eles será oportunamente considerado como aspectos de interesse em processos similares de ensino de Música. Para o autor desta tese, todavia, o curso serviu, amplamente, para atender um dos pré-requisitos expressos no fluxograma das disciplinas de Doutorado em Educação Musical, da UFBA, no caso, a Atividade Curricular Obrigatória Estágio Docente Orientado e, de quebra, serviu para torná-lo um leitor ainda mais atento do que já se empenhava em ser.

O projeto do curso foi fundamentado no Processo de Composição de (Micro)Canções CDG, cujos tópicos de estudo foram extraídos das unidades de estudo (UEs), ministradas em disciplinas do Prolicenmus, re combinados, adaptados, no curso de extensão *online*, em questão. E o curso *online*, com sua realização, fundamentou importantes reflexões desta tese. Os objetivos do projeto foram os seguintes:

Quadro 15 – Objetivos do curso

Objetivo Geral
Desenvolver um curso no âmbito da Extensão Universitária sobre Composição de Microcanções CDG, obtendo dados que qualifiquem aspectos específicos da pesquisa de Doutorado.
Objetivos Específicos
<ol style="list-style-type: none"> 1) Orientar alunos músicos em conteúdos programáticos pré-definidos, reajustando-os, se necessário; 2) Registrar caminhos e descaminhos desse ensino musical oferecido, em modalidade EAD; 3) Sistematizar dados pertinentes a esse processo de ensino, com vistas a atualizar conceitos trabalhados na tese de Doutorado do ministrante.

Fonte: autor desta tese

Considerando a não exigência de pré-requisitos, ou prova específica de Música em caráter eliminatório, os conteúdos abordaram análise de elementos musicais, criação de mapa conceitual, estruturação e análise de textos de canção, declamação de poemas, prosódia, construção melódica, harmonização de cadências, elaboração de arranjo e *performance* musical, priorizando escrita e leitura de partituras. O Quadro 16, abaixo, expõe a Súmula de cada um dos Tópicos de Estudo trabalhados no curso:

Quadro 16 – Títulos e Súmulas dos Conteúdos

Aulas	Títulos (Tópicos de Estudo)	Súmulas
1	Tema	Espaços vazios. Inspiração versus transpiração. Coragem de criar. Coragem e seus desdobramentos. Natureza da criatividade. Compor é “por com”. Contextos que envolvem a escolha de um tema para musical (e Microcanções CDG). Análise de Musicais: Natal dos Anjos e Curupira.
2	Texto	Criação de uma Mapa Conceitual e estruturação de textos de canção, rima, versificação e prosódia, valorizando aspectos de análise e aproveitamento musicopedagógico.
3	Ritmo	Declamação de poemas; prosódia; formação de frases e pontuação, valorizando aspectos de análise e aproveitamento musicopedagógico. Aspectos rítmicos da palavra e da frase, arsis e tesis, acento e repouso, pontos tônicos e átonos; e conceitos

		básicos de aprendizagem rítmica, escrita e solfejo, valorizando aspectos de análise e aproveitamento musicopedagógico.
4	Melodia	Conceitos básicos de aprendizagem melódica, escrita e solfejo, valorizando aspectos de análise e aproveitamento musicopedagógico.
5	Harmonia	Escolha de acordes, encadeamentos, definição da estrutura básica e diferentes níveis de complexidade harmônica, valorizando aspectos de análise e aproveitamento musicopedagógico
6	Arranjo	Proposição de microcanção, incluindo instrumentação, textura, ambientação sonora e todos os demais parâmetros musicais, valorizando aspectos de análise e aproveitamento musicopedagógico.
7	Espacialização	Execução da microcanção composta, incluindo sugestões de coreografia, cenário, figurino, contexto e tecnologias, valorizando aspectos de análise e aproveitamento musicopedagógico
8	Análise	Entendimento da [micro]canção acompanhada, como um emaranhado sonoro complexo e cheio de possibilidades. Contribuições e desdobramentos revelados a partir da Análise da peça original. Ficha de Análise CDG e Roteiro Composicional CDG
9	Recital Musicopedagógico	Recital Musicopedagógico CDG, considerando composição, <i>performance</i> docente, arranjos para canções escolares, [mini] musical, Música na Escola Básica, relato de experiência, composição para musicalização, e guia para um improvisado.
10	Avaliação	Análise e estudo da documentação e dos solfejos referentes à prova específica de Música do curso de Licenciatura em Música – modalidade EAD da UFRGS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas da SEB/MEC, realizada em agosto de 2007.

Fonte: autor desta tese

As UEs, empregadas no Prolicenmus foram reunidas, partindo de uma sequência didática definida por este autor, posto que o Processo de Composição de Microcanções CDG pode ser compreendido como MóBILE, conforme visto nos Princípios Compositivos, em 1.3.2. No Prolicenmus, cada UE era composta por Apresentação (geralmente uma página, explicitando súmula, objetivos e avaliação), Conteúdos (conteúdo propriamente dito, geralmente contendo oito a dez slides/páginas), Atividades (geralmente entre duas a três propostas de exercícios), Material de Apoio (leitura complementar, geralmente contendo links de acesso a conteúdos externos ao curso) e Referências (fundamentação do material trabalhado naquela UE). No curso de extensão, apenas as páginas de Conteúdos e Material de Apoio foram utilizadas, cabendo a este autor, elaborar, criar novas Atividades, posto que

as empregadas no Prolicenmus eram muito específicas para aquele público, em formação no nível de graduação. Em Apêndice D, podemos constatar quais foram as UEs empregadas no curso de extensão, assim como as distribuições dadas a cada um de seus títulos (Tópicos de Estudo), tendo sido necessário, em sua maioria, separar essas UEs (os Conteúdos dos Material de Apoio), para mais bem elucidar a sequência didática ministrada.

O curso foi diretamente vinculado a esta investigação de pós-graduação e, sob seriedade ética, os alunos foram devidamente informados disso. Todos assinaram o Termo de Consentimento Esclarecido. Os conteúdos foram organizados em dez tópicos de estudo semanais, conforme carga horária expressa no quadro abaixo. Seus materiais de apoio e atividades foram disponibilizados na plataforma Moodle, da UFBA e, a cada segunda-feira, um novo Tópico de Estudo era aberto para leitura e realização das atividades propostas.

Quadro 17 – Síntese do cronograma do curso

Data	Evento	CH
03/09	Webconferência inaugural	2
03/09 a 05/11	Atividades online (assíncronas)	36
20/10	Webconferência final	2
29/10	Recital Musicopedagógico	2

Fonte: autor desta tese

Além das duas webconferências⁵ previstas no projeto, outros webencontros ocorreram durante o curso, individualmente e em pequenos grupos, e também através de discussões assíncronas por meio do aplicativo *WhatsApp* e dos diversos Fóruns semanais criados para tratar assuntos sobre o determinado conteúdo de ensino. As aulas *online* ocorreram de forma assíncrona, com a metodologia de leituras e exercícios práticos de composição. O curso possuía dez tópicos de estudo, sendo que em cada um deles havia uma Súmula de apresentação dos assuntos a serem tratados naquele tópico, mais os objetivos de estudo (Geral e Específicos). Em seguida, eram apresentados os itens de acesso ao material de estudo, divididos em: Conteúdo, Referências, Material de Apoio, Atividades, Fórum, espaço Amarelo do Submarino e Fundamentação Teórica, conforme figura, abaixo.

⁵ As webconferências ocorreram através da utilização do serviço gratuito Google Hangouts.

Figura 7 – Print de tela do Tópico 1

Tópico 1 - TEMA

Sínula
Espaços vazios. Inspiração versus transpiração. Coragem de criar. Coragem e seus desdobramentos. Natureza da criatividade. Compor é “por com”. Contextos que envolvem a escolha de um tema para musical (e Microcanções CDG). Análise de Musicais: Natal dos Anjos e Curupira.

Objetivo Geral
Compreender a importância do ato da escolha de um tema, nas produções artísticas, observando o contexto existente e posicionando-se frente aos desdobramentos dele decorrentes.

Objetivos Específicos
Discutir princípios composicionais que auxiliarão na criação de (micro)canções infantis escolares.
Analisar exemplos e contextos, que envolveram a escolha de temas para composições musicais.
Definir o tema para composição de uma Microcanção CDG própria.

- Conteúdo
- Referências
- Material de Apoio
 - Atividade 1 - Tema
 - Fórum - Tema
 - Amarelo do Submarino - Tema
 - Fundamentação Teórica - Tópico 1

Fonte: Curso de Extensão Universitária Composição de Microcanções CDG (UFBA, 2018)

Em Conteúdo, há a explicitação dos passos de composição, conforme estudados em Nunes, L. (2015); em Referências, o estudante encontra a fundamentação teórica e prática do assunto tratado no Conteúdo daquela semana; em Material de Apoio, são disponibilizados textos e links a audiovisuais complementares ao estudo relacionado ao tópico da semana; a Atividade é o espaço criado para postagem dos exercícios semanais propostos; em Fórum, se discute sobre o assunto tratado naquela semana; no item Amarelo do Submarino, o estudante tem a oportunidade de conhecer a microcanção, estudando seu passo-a-passo, no caso da ilustração dada acima, Tópico 1, dá-se os passos de decisão da escolha do Tema de Amarelo do Submarino. Por fim, em Fundamentação Teórica, o estudante tem acesso a uma leitura complementar que vai além dos materiais disponibilizados em Material de Apoio, ou seja, são textos que fornecem suporte extra para estudantes interessados em adentrar mais profundamente à proposta de composição em estudo.

O Cronograma do Curso foi organizado em sete títulos: Aula, Data, Unidade de Estudo (no caso a UE utilizada no Prolicenmus), Material de Apoio, Metodologia e Atividades. Aqui, iremos expor apenas os títulos que interessam à redação da pesquisa, ou seja, seus conteúdos e atividades propostas, conforme podem ser vistos no Quadro 18:

Quadro 18 – Cronograma de Conteúdos e Atividades do curso

Aulas	Títulos (Tópicos de Estudo)	Atividades
1	Tema	Definição do Tema de microcanção; Exposição de ideias iniciais sobre o potencial musicopedagógico do tema em definição.
2	Texto	Elaboração do mapa conceitual, a partir do tema definido; Esboço de micropoema.
3	Ritmo	Definição do micropoema e a respectiva análise poética; Esboço da estrutura ritmo-melódica.
4	Melodia	Experimentações de pontuação e inflexão, anotando as linhas de inflexão melódicas geradas no processo; Aprimoramento da estrutura rítmica do micropoema.
5	Harmonia	Experimentações de cadências harmônicas através da leitura do micropoema; Esboço da melodia.
6	Arranjo	Definição da microcanção em formato <i>leadsheet</i> ; Esboço do arranjo.
7	Espacialização	Elaboração do arranjo; Esboço da espacialização da microcanção.
8	Análise	Análise da <i>leadsheet</i> da microcanção; Esboço da espacialização e <i>performance</i> .
9	Recital Musicopedagógico	Gravação audiovisual da <i>performance</i> ; Finalização das partituras.
10	Avaliação	Autoavaliação; Espaço para ampliação da microcanção.

Fonte: autor desta tese

O trabalho final foi um Recital Musicopedagógico (NUNES *et al.*, 2018a), que consistiu na realização de uma gravação audiovisual, contendo a *performance* da microcanção composta no curso, a partir da última versão do arranjo enviado. O enunciado da Atividade 9, pode ser lido em sua íntegra, abaixo:

Após conclusão das etapas de arranjo, espacialização e análise musical de sua microcanção, é o momento de realizar a *performance* através de gravação audiovisual.

A *performance* pode ser documentada a partir de uma simples gravação por dispositivo eletrônico (celular, por exemplo), contendo voz e acompanhamento instrumental solo, bem como podendo acrescentar uma variedade de intérpretes (duo, trio, quarteto etc), através do emprego de inúmeros aplicativos existentes para o registro de seu arranjo.

A *performance* é livre, use sua criatividade, com quem e onde desejar! Você pode, por exemplo, gravar e editar uma “*performance* solo”, você mesmo (a) tocando e cantando em várias tomadas de vídeos. A única recomendação é ser consistente e coerente com a proposta que vem sendo construída até aqui. (UFBA, 2018)

A avaliação do curso ocorreu em três níveis, concomitantes, conforme podemos ler no Quadro 19, abaixo. Importante informar que essa avaliação é uma adaptação deste autor, ao formato desenvolvido no Prolicenmus, experiência que pode ser constatada em Nunes e colaboradores (2012) e, mais recentemente, em Cunha e Nunes (2019).

Quadro 19 – Níveis de avaliação empregados no curso

Nível	Avaliação
1	Postagem das atividades no Moodle
2	Aproveitamento das leituras e atividades exigidas
3	Avaliação da produção coletiva

Fonte: autor desta tese

A certificação da participação discente esteve condicionada à postagem de 75% das atividades previstas. O levantamento do número de postagens não dependia da qualidade do trabalho; portanto, a avaliação Nível 1 possui caráter quantitativo. A avaliação Nível 2, consistiu em tecer considerações sobre a natureza da atividade, qualificando o trabalho e sugerindo correções; portanto, de natureza qualitativa. Por fim, a avaliação Nível 3 consistiu em reunir toda a produção do grupo de estudantes, servindo como espaço para o professor ponderar sobre os acertos e desacertos mais frequentes da turma. É como se fosse uma nova avaliação Nível 2; porém, ao invés de tecer comentários pontuais, referente a cada aluno, o professor disponibilizou um texto referente às produções discentes, de forma global. Enfim, detalharemos mais essa avaliação no Desenrolar da Experiência, a seguir.

2.2.2 O Desenrolar da Experiência

Neste tópico, serão levantadas algumas das experiências discentes ocorridas no curso, tanto no aspecto de fruição quanto no de criação. Elas são importantes a esta tese, pois, através delas, identificaremos os dados de pesquisa para sua posterior análise. Em paralelo à

descrição dos três níveis de avaliação, conforme vistos acima, reunimos todo o material produzido pelos estudantes, descrevendo como se deu a receptividade e o comprometimento deles, devidamente refletidos no cumprimento das tarefas, realizadas ou não, e outros aspectos da avaliação N1. Os resultados qualitativos efetivos dessa produção, no que se referem à qualidade das composições criadas e às questões levantadas, além de outros aspectos da avaliação N2 e N3, também serão considerados. O Modelo de Envio da Avaliação, nos dois primeiros níveis, pode ser visualizado em Apêndice E. Já na primeira etapa de explicitação do curso, evidencia-se sua proposta geral, conforme impressa em Formulário de Inscrição *online*:

Este curso irá oportunizar a vivência de um Processo de Composição de Microcanções CDG, voltado à musicalização de sujeitos de diferentes faixas etárias. As Microcanções CDG são canções curtas, entendidas como pequenos extratos musicais, geradoras de ideias para aplicação em distintas salas de aula.

As primeiras experiências com Microcanções CDG surgiram na década de 1990 e hoje seu processo de composição faz parte de uma das linhas de investigação científica do grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (CNPq/ UFRGS). Atualmente, o Processo de Composição de Microcanções CDG é tema de investigação de Doutorado do docente que ministrará as aulas, Leonardo de Assis Nunes.

O curso é GRATUITO, com inscrições limitadas, e está direcionado a estudantes de Música, professores de Música, músicos e pesquisadores interessados em utilizar o Processo de Composição de Microcanções CDG em suas práticas musicopedagógicas.

A certificação será dada àquele que integralizar 75% de presença e postar a partitura autoral de um arranjo de microcanção. (UFBA, 2018)

Os dados de inscrição, exigidos para preenchimento, podem ser conferidos no Formulário disponível em Apêndice F. Aqueles que importam à pesquisa são os seguintes: nome (aqui identificado por número), idade, instrumento(s) musical(is) que toca, formação universitária e breve descrição de experiência profissional (e/ou não profissional) com música. As informações e os dados coletados se referem apenas à participação dos dez estudantes que concluíram o curso. Eles eram residentes dos Estados de Rondônia e Bahia, e também havia um estudante brasileiro, de doutorado, em Portugal. A média de idade variou entre 24 a 51 anos. Dentre os dez estudantes, oito eram formados em Licenciatura em Música, um em Bacharelado, e um estava cursando o terceiro semestre de Licenciatura em Música. Todos relataram experiência como docentes na área de Música. Dentre esses, quatro já tinham estudado o conteúdo, pois tinham participado do Prolicenmus, sendo que três deles como alunos e um como tutor.

Tabela 1 – Tabela de Avaliação N1

	W1	W2	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	Arr	Auto	nº	%
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12	100,00
2	x		x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	9	75,00
3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	11	91,67
4	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11	91,67
5	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11	91,67
6	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12	100,00
7	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11	91,67
8	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	10	83,33
9	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12	100,00
10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12	100,00
	10	5	10	10	10	10	10	10	9	9	8	10	9	10		

Fonte: UFBA (2018)

Para acompanhar a trajetória de postagens das atividades, foi criada a Tabela de **Avaliação N1**, acima, onde constam: uma coluna, à esquerda, preenchida pelos números de 1 a 10, que representam os dez alunos que concluíram o curso; mais 16 colunas de registro em (X), indicando quem postou as Atividades de cada semana. A segunda e terceira colunas identificam as webconferência (W), as dez colunas seguintes registram as atividades postadas (A1 a A10), e as quatro últimas colunas registram, respectivamente, a postagem do Arranjo Final (Arr), a Autoavaliação (Auto), o número de trabalhos postados (nº) e, por fim, o respectivo percentual de trabalhos postados (%).

O curso foi aplicado ao longo de dez semanas, sendo que cada Tópico de Estudo vinha acompanhado de uma atividade prática para exercitar o passo de composição da microcanção, trabalhado naquela semana. As duas webconferências obrigatórias foram concomitantes aos Tópicos de Estudo da primeira e última semanas de curso, respectivamente. Na última linha da Tabela 1 constam os números de trabalhos postados em cada atividade proposta. Dentre os dez alunos concluintes, apenas quatro postaram todas as atividades exigidas, ou seja, as entregas das dez Atividades semanais e mais as presenças nas webconferências inicial e final. Essas presenças foram computadas por meio do envio da atividade proposta para cada encontro. No caso, a proposta consistiu em realizar um relato de fruição da canção *Allunde*, *Alluya* (música tradicional africana), em primeira e segunda escutas, respectivamente, num modelo de avaliação Pré-teste – Pós-teste. Os dez estudantes que concluíram o curso assistiram a webconferência inicial; porém, apenas a metade desses compareceu na segunda. Além das duas webconferências, que teriam sido de presença obrigatória, o curso proporcionou webencontros (*lives*) individuais e coletivas, no intuito de orientar e esclarecer dúvidas de percurso.

A segunda etapa de explicitação sobre os trabalhos desenvolvidos no curso refere-se à qualidade da produção inventiva dos alunos, conforme as postagens semanais iam sendo respondidas em espaço específico, no Moodle. Para aplicação da **Avaliação N2**, alguns recursos de diálogo foram utilizados:

- Espaço, no Moodle, denominado “Comentários sobre o envio”, onde o professor respondia diretamente às postagens dos estudantes;
- *Leadsheet* das microcanções e as partituras dos arranjos criados pelos alunos;
- *Performances* do arranjo final, postadas em forma de gravações audiovisuais;
- Fichas de análise das *leadsheets*;
- Autoavaliações, que podem ser conferidas em Apêndice G;
- Mensagens trocadas nos fóruns semanais e em aplicativo de celular *WhatsApp*; e
- Pareceres das Avaliações N1, N2 e N3, fornecidas pelo professor.

É curioso notar que, no espaço Amarelo do Submarino, onde os estudantes podiam verificar, na prática, como cada um dos elementos foi empregado, não houve perguntas nem comentários sobre a composição-modelo. Com isso, a tarefa de perceber seu efeito na criação própria dos estudantes, conforme planejada de início, tornou-se ainda mais desafiadora. Então, para conhecermos quais foram os resultados extraídos dessa produção, traremos um panorama, expondo de forma integral, a **Avaliação N3**, de natureza coletiva, que sintetiza os comentários da Avaliação N2, de natureza individual. Esse texto mais as avaliações N2 serão retomadas em recorte, em 2.3, subcapítulo seguinte.

Em primeiro lugar, todos os dez alunos remanescentes estão de parabéns, porque, de uma forma ou de outra, conseguiram ultrapassar o percentual mínimo necessário para receber este feedback. Sabemos das inúmeras dificuldades pessoais (principalmente a de gerenciar o temido tempo de estudo) e louvo o interesse crescente no projeto Microcanções CDG; inclusive, vejo enorme potencial, em todos os inscritos, para concretizarmos trabalhos futuros!

Em geral, os arranjos gravados não correspondem aos arranjos escritos. Em alguns casos, recomendo corrigir essa distorção; em outros, indico adaptar a partitura, conforme gravação; e para outros, simplesmente, deixo escolha livre. O importante é que gravação e partitura estejam em estrita correspondência. O domínio da escrita musical é fundamental para um professor de Música; por isso, recomendo fortemente que a pratiquem simultaneamente com exercícios de percepção auditiva e cinestésica, por exemplo; ou seja, usem o processo de composição com *performance*, de Microcanções CDG!!! Outro problema recorrente, similar ao anterior, diz respeito à ausência de elementos musicais em partitura. Por exemplo, na

gravação, ouvimos um violão tocando uma levada de valsa, mas no arranjo há apenas indicação da cifra cordal. Na partitura do arranjo de Microcanções CDG, é essencial que seus elementos sejam registrados na íntegra para que, dessa forma, o leitor/intérprete não desvirtue a proposta composicional. Esse assunto pode ser mal compreendido se não levarmos em conta que a partitura da *leadsheet* é uma coisa e a partitura do arranjo (mesmo que temporária e suscetível a mudanças frequentes) é outra. Ainda sobre as gravações enviadas, as propostas de encenação estão interessantes; no entanto, podem ser mais bem exploradas, como as registradas individualmente nos comentários da N2. Para otimizar esse trabalho, sugiro rever o exercício de Espacialização (Atividade 7), onde podemos elaborar um esboço, um mapa de cena, para a teatralização.

Outra questão bastante recorrente nos trabalhos avaliados diz respeito à definição das palavras importantes; ou seja, o emprego apenas aproximado das inflexões geradas e a análise do texto de micropoema, em geral, ficaram a desejar, e precisam ser revistos. Também percebemos o uso tímido de onomatopeias; tal recurso pode ser mais bem explorado, principalmente, no momento da construção do micropoema, mas também durante todo o processo. Conseguimos perceber que alguns trabalhos já contêm esboços de ampliação do arranjo, identificados, especialmente, na Ficha de Análise, e também no próprio registro da gravação audiovisual. Outro problema comum identificado foi a dificuldade de criar o texto de microcanção, ou o micropoema. Os textos eram óbvios demais, de pouco interesse, pouco surpreendendo o ouvinte/leitor. Assim, após breve observação nos fóruns e *WhatsApp*, iniciamos um mutirão para “arrecadar” poemas. Fica a dica: leiam, declamem e escutem mais poesia, por favor!!! Para enriquecer o trabalho com Microcanções CDG, recomendo escuta-estudo do disco CDG 1, que serve como excelente ilustração de práticas composicionais, tanto para construção do texto de Microcanção, quanto para o manejo da Espacialização, e do uso de interjeições e onomatopeias. (UFBA, 2018)

Na mesma Avaliação N3 são tecidos comentários referentes à atividade aplicada nas duas webconferências (inicial e final), sobre a canção *Allunde, Alluya*. Primeiro, é necessário explicitar seus enunciados:

Quadro 20 – Atividade da 1ª webconferência

Aprecie o vídeo Allunde Alluya, **apenas uma vez**. Ao concluir, escreva uma lista de aspectos relevantes, que foram percebidos nele. A escrita pode ser feita com base em anotações de durante a apreciação, mas deve ser feita **sem repetir a visualização**, sem conversar com colegas e sem perder muito tempo com textos elaborados; portanto, apenas liste o que você viu e ouviu. Digite seu texto na própria janela da atividade – Texto Online – (ou envie seu arquivo) e esqueça da experiência (inclusive, sem tornar a apreciar o vídeo). Oportunamente, trataremos dela!

Fonte: UFBA, 2018

Quadro 21 – Atividade da 2ª webconferência

Com base nos passos disponibilizados para o estudo de composição de Microcanções CDG (Tema, Texto, Ritmo, Melodia, Harmonia, Arranjo, Espacialização), e com base no nosso bate-papo de hoje, assista novamente o vídeo da canção *Allunde Alluya*, apenas uma vez, e registre suas considerações sobre essa canção/*performance*.

Fonte: UFBA, 2018

A proposta da primeira Atividade, aplicada na primeira webconferência, consistiu em realizar uma observação ativa do audiovisual da canção *Allunde Alluya*, em apenas uma vez, anotando tudo aquilo que pudessem perceber. As anotações foram postadas e ficaram à disposição para consulta dos discentes e professores. Na última webconferência, depois de aberto os dez tópicos de estudo semanais, evidenciando os passos do Processo de Composição de Microcanções CDG, voltamos à mesma canção, com a mesma proposta de fruição. O resultado desse processo foi observado pelos professores como parte da Avaliação N3, como exposto acima, texto que reproduzimos, em sua íntegra, a seguir.

A canção africana *Allunde Alluya*⁶, arranjada por Salli Terri e interpretada pelo grupo Cantabile Youth Singers, demonstra como uma ideia curta, singela, um *lullaby*, uma microcanção, pode ser transformada em algo maior, mais rico, mais complexo, mais expressivo. Essa é a resposta que esperávamos, ao propor a atividade, no início e no final do curso. As respostas foram muito interessantes, mas percebemos que a dinâmica da atividade não foi compreendida, ou suficientemente explicada; no entanto, vale registrar que esse vídeo-canção merece ser estudado, atentamente, inclusive analisando sua partitura, disponibilizada para *download* na internet, mesmo que esse não tenha sido o propósito, aqui. Na primeira escuta, alguns de vocês perceberam a música como originada de uma microcanção, principalmente, entre aqueles que já vivenciaram o processo de composição de Microcanção CDG; outros perceberam isso, intuitivamente, sem se dar conta de questões teóricas. A percepção sobre o manejo da Espacialização musical e coreográfica, na primeira escuta, foi algo bastante comentado, sem ainda termos disponibilizado o conteúdo respectivo. Isso denota um entendimento prévio sobre o conceito, muito próximo daquele que tem sido estudado no âmbito do Grupo de Pesquisa CDG. Além da expectativa pela percepção de uma microcanção dentro de uma canção, esperava-se que, na segunda audição, fosse comentada a proposta de Ampliação, conteúdo trabalhado na atividade 10. Penso que tal compreensão esteve subentendida em suas anotações, mas isso apenas nos leva a concluir, brevemente, que a proposta de Ampliação, no curso, demanda mais dedicação por parte de todos. Uma proposta de composição ampliada fora postada por mim, como vocês puderam perceber, em Amarelo do Submarino, e ainda não foi concluída. E é exatamente essa não conclusão que faz da composição de Microcanções CDG, um processo *sui generis*, uma obra aberta, definitivamente temporária. Concluo esta

⁶ *Allunde, Alluya*, disponível em: <https://youtu.be/dbg0BRyD1aA> Acesso em: 23/09/2019. Interpretada por *Cantabile Youth Singers of Silicon Valley*, em 2012.

Avaliação N3, afirmando que a canção *Allunde Alluya*, assim como aparece no site indicado, é uma **microcanção ampliada**, como em Amarelo Submarino, na sua segunda versão. Ela merece ser revisitada, agora sob a lupa de um estudante de Música, compositor de Microcanções, servindo como suporte intelectual e emocional, para retomar ou até mesmo inovar em seus projetos de criação e educação musical. (UFBA, 2018)

Todas essas atividades, relatadas através das Avaliações N1, N2 e N3, nos deram suporte para selecionar as ferramentas mais adequadas ao levantamento de dados. Assim, continuemos com o problema de pesquisa: **Como mergulhar em ambientes estranhos ao compositor aprendiz, para de lá emergir com um novo modo de expressar(-se), no Processo de Composição de Microcanções CDG?** A partir do estudo desenvolvido até aqui, uma outra questão, dentro da questão principal, aponta para respostas: como o estudante reagiu à composição-modelo no sentido de se apropriar dos princípios compositivos de Microcanções CDG? Justamente este é um dos tópicos aos quais se retornará, no capítulo 3.

2.3 RESULTADOS E AVALIAÇÃO

Neste tópico, serão reunidos e sistematizados os resultados obtidos ao longo da experiência que se acabou de narrar e, num segundo momento, serão avaliados. Assim, em 2.3.1, iremos trazer os dados levantados, realocando-os para posterior recorte em análise, no tópico 2.3.2. Os dados levantados referem-se às questões que tratam sobre: definição do Tema de microcanção; gravações dos audiovisuais; definição das palavras importantes; inflexões vocais; micropoema; prosódia; propostas de encenação; ficha de análise; dedicação ao curso; reconhecimentos sobre os conteúdos trabalhados no curso; e, sugestões para futuras edições do curso. No tópico seguinte, adaptando uma proposta de análise de conteúdo, aplicada em Leite (2018), far-se-á a análise dos dados levantados nesta tese, procurando evidenciar, quais foram as reações dos estudantes frente à proposta de composição de MC_CDG.

2.3.1 Os Dados Levantados

Aqui, serão realizadas observações transversais, genéricas. A despeito de que nem todos os estudantes agiram da mesma forma, a ideia é evidenciar, entre outros aspectos, as diferentes reações intelectuais, emocionais e sociais do aprendiz, originadas no processo de aprendizagem e em seu consequente resultado expressivo. É a partir de suas reações que emergiram os dados coletados. Portanto, continuemos questionando: o que as partituras

produzidas pelos estudantes, tanto a *leadsheet* quanto o arranjo têm a nos informar sobre suas reações frente à proposta do curso e, em particular, frente à canção-modelo Amarelo do Submarino? E as gravações dos audiovisuais? Quais foram suas reações frente às propostas de preenchimento da Ficha CDG? O que há em suas Autoavaliações? E o que há nos espaços de diálogo do curso (Fóruns e *WhatsApp*)? Avancemos em nossa busca, prospectando detalhes de cada momento do processo compositivo, conforme vivenciado no curso em análise.

- Definição do Tema de Microcanção

O Processo de Composição de Microcanções CDG passou, primeiramente, pela definição do Tema de Composição; ou seja, pela percepção dos “espaços vazios”, como tratado no Capítulo 1. Os resultados das primeiras tentativas de busca por um Tema foram sintetizados pelo professor, na seguinte postagem, em *WhatsApp* do grupo:

Tenho lido as Atividades enviadas e, em geral percebo que todas [as propostas] ainda precisam se adequar mais à definição do Tema (Atividade 1) e, conseqüentemente, ao Mapa Conceitual (Atividade 2). Ou vice-versa, se for o caso; pois o importante é que cada um desses passos seja um apoio e um complemento para o próximo! Verifica-se uma tendência a fugir dos temas, nos Micropoemas. (Professor, *WhatsApp* do grupo, 24 de setembro de 2018)

O professor observa que, após os estudantes terem desenvolvido as Atividades referentes ao Tema (pesquisa sobre esse Tema, resumindo-a através de Mapa Conceitual, e construção do Micropoema, isto é, os primeiros três passos aplicados no curso), ainda há lacunas de comunicação. Os fatos registrados dão margens para refletirmos sobre o quanto o assunto ainda não estava suficientemente esclarecido. Algumas discussões sobre o processo de escolha do Tema foram coletadas, como nos exemplos abaixo:

A preocupação com a criação de um repertório que seja adequado aos estudantes é mais uma possibilidade de contribuição da Música para que os objetivos educacionais sejam alcançados, além de preencher os espaços vazios que por ventura venham a ser identificados, conforme sugere a proposta da composição. O desafio talvez seja o de identificar, quais são e trabalhar em prol dos assuntos de interesse dos estudantes, visto que nem sempre eles coadunam com o objetivo educacional da escola. Às vezes, é justamente a música da moda, a que sugere e incita preconceitos, que lhes interessa. (Estudante 9, Fórum 1, postado em 15/09/2018, UFBA, 2018).

Nessa postagem, a estudante se posiciona sobre a necessidade de refletirmos sobre os “espaços vazios”, como princípio de definição por um Tema de Composição. Parece que, para ela, identificar os “espaços vazios” é uma tarefa desafiadora, especialmente quando o

repertório que interessa aos alunos vai de encontro às propostas dos professores. Uma discussão sobre o assunto foi aberta pelo professor, um dia depois, no *WhatsApp*, sobre o processo de composição da canção “Bum Bum Tam Tam”⁷, de MC Fioti (1994).

Olá pessoal. Uma pulga atrás da orelha: de que forma um educador musical poderia interferir na produção artística desse menino (fenômeno da internet)? Mas... será que deveria? E, trazendo um pouco mais para os assuntos do nosso curso, qual é o tema dessa canção? Ou é uma microcanção? (Professor, *WhatsApp*, 16 de setembro de 2018)

Essa “música” é apenas um produto; naturalmente, um Educador Musical não poderia interferir nesse tipo de produção, sequer deveria. São caminhos muito opostos e, na verdade, o clipe desse jovem é um reflexo da ausência de um Educador Musical. Acredito, que desprezar esse tipo de produção e não o apresentar de forma crítica, em sala de aula, nos enfraquece diante da realidade atual. Retirando o apelo sexual, o que sobra? E se retirássemos a melodia executada pela flauta, o que sobra? Quem compôs a melodia, quando e onde? (Estudante 6, *WhatsApp*, 16 de setembro de 2018)

Muito bem analisado... a indústria fonográfica é um universo à parte da educação musical; entretanto, a educação musical influencia, imediatamente, em qualquer produção musical. É uma briga que transcende a intenção. Educação Física x Futebol, Educação Musical x Indústria Fonográfica, Artes Cênicas x Novela da Globo, Faculdade de Dança x Carla Perez. [...] Infelizmente, a indústria vende a qualquer custo ou dano; por outro lado, a educação musical propicia a amplitude das possibilidades musicais... (Estudante 11⁸, *WhatsApp*, 16 de setembro de 2018)

Mas vale ressaltar, que se ele obteve esses números, utilizando esse tipo de conteúdo na letra, é porque tem público pra isso. Eu acho que o papel do educador musical não é doutrinar o aluno ao que consideramos como bom, mas dar outras opções e deixar que o aluno decida, qual o melhor caminho a seguir. (Estudante 12, *WhatsApp*, 16 de setembro de 2018)

Importa compreender que, desde a escolha do Tema, pode-se trabalhar com conteúdos musicais: questões como as da imposição cultural, do mercado de sucessos, de poderes da mídia sobre a sociedade e seus gostos, de modos de interferências docentes sobre o *status quo*, de direitos ou não a escolhas. Esses aspectos retornarão.

- Gravações dos audiovisuais

Constatou-se, que as gravações audiovisuais não correspondiam aos arranjos escritos. Para se obter sucesso no processo é importante que gravação e partitura estejam em estrita correspondência, simplesmente, para mais bem avaliar a intenção expressiva da

⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2018/09/15/como-bum-bum-tam-tam-de-mc-fioti-se-tornou-o-1o-clipe-brasileiro-a-alcancar-1-bilhao-de-views-no-youtube.ghtml> Acesso em: 27 de setembro de 2019.

⁸ Os Estudantes 11 e 12 receberam essa numeração pois não estão na lista dos dez estudantes que completaram o curso.

performance, como visto em França (2013), por exemplo. Nesse processo, o estudante teve a oportunidade de exercitar a escrita de partitura (formato *leadsheet* e de arranjo integral), e sua conseqüente execução, criando dentro das possibilidades disponíveis, não importando se para execução de um grupo de alunos ou para uma determinada *performance* individual, lançando mão de várias tomadas de vídeo. Sobre isso, um estudante relata: “[tive dificuldade em realizar] a gravação em vídeo do arranjo para um grupo escolar, [...] por não estar com uma turma disponível, e não ter a habilidade de gravar e editar vídeos de mim mesmo, tocando em várias tomadas.” (Estudante 1 – Autoavaliação, UFBA, 2018). Nos dias atuais, diante dos recursos tecnológicos disponíveis, faz-se necessário refletirmos sobre a importância de dominar, minimamente, tais recursos, como a gravação audiovisual, por exemplo ou, poremos ir além – lidando “corporalmente com a música realizada com as novas tecnologias” (BIAZON, 2019, p. 91) – ampliando as práticas pedagógicas do professor de Música.

Da mesma forma, as partituras dos arranjos estavam incompletas. Por exemplo, em uma gravação, ouvimos um violão tocando uma levada de valsa; mas no arranjo há apenas indicação da cifra cordal. Um mínimo de indicação, em tal sentido, poderia estar constando. Na partitura do arranjo de MC_CDG, é essencial que seus componentes sejam registrados na íntegra, para que, dessa forma, o intérprete não desvirtue a proposta composicional. O compositor de microcanção deve entender que a partitura da *leadsheet* é uma coisa e a partitura do arranjo é outra. A primeira tem tendência a ser mais sólida, mais permanente; enquanto o arranjo é mais aberto, suscetível a proposições, sempre adaptadas ao grupo de intérpretes.

Um outro problema detectado, a partir da análise das partituras, foi com suas respectivas edições. Notamos diversos descuidos com a versão final da microcanção, tanto da *leadsheet*, quanto do arranjo, além de erros básicos de escrita musical. Não foram todos os estudantes que apresentaram tais dificuldades, mas é preciso informar ao leitor que a transposição das ideias musicais para a partitura convencional é uma exigência mínima requerida a alunos egressos de um curso superior de Música, e requisito mínimo para o curso de MC_CDG. Certamente, é possível que o aluno possa se utilizar de outro suporte de escrita/leitura musicais, não tradicional, contanto que o estudante seja coerente com os princípios de composição trabalhados no curso.

- Definição das palavras importantes

O pesquisador percebeu, ainda, que a proposta de definir a(s) palavra(s) importante(s) de cada verso, um dos passos para a composição da MC_CDG, também requer mais cuidado ao transpor ideias para o papel. O enunciado do exercício pode ser lido na íntegra, a seguir:

Crie seu (s) micropoema (s), contendo análise de rima, versificação, métrica, escansão e **definição das palavras consideradas importantes no contexto da temática escolhida**. Por fim, elabore um primeiro esboço da estrutura rítmica de sua microcanção. Poste os resultados neste espaço. (Atividade 3, UFBA, 2018, grifo meu)

Mas o que são as palavras importantes, nesse processo? Vejamos o que consta no próprio conteúdo do tópico de estudo:

São as palavras importantes que acabam evidenciando a métrica do poema. Para sua definição (binária ou ternária, simples ou composta, por exemplo), deve-se identificar as palavras importantes de seus versos; após, separar as duas primeiras. O procedimento padrão ensinado é contar quantas sílabas poéticas existem entre a primeira sílaba tônica da primeira palavra importante e a primeira sílaba tônica da segunda palavra importante. [...] depois observar como seu próprio corpo se comporta entre um ponto de apoio e outro, contando quantos tempos (ou pulsos) ficam entre eles. Em versos com quadratura convencional, é bastante simples fazer tal identificação; em versos livres, mais difícil. [...] Por fim, devemos ainda considerar a Terminação (feminina ou masculina), que é determinada pela última sílaba tônica do texto, encontrada através de sua escansão. (Tópico de Estudo 3, UFBA, 2018 *apud* UFRGS, 2010, UE_23, MA).

No Processo de Composição de MC_CDG, a importância dada a intenções expressivas sutis, daquilo que está sendo dito, no fluxo musical das frases faladas e em seu consequente registro sob forma da pontuação, permite a compreensão plena de uma comunicação. Isso pode ser percebido ao identificarmos as palavras importantes, os acentos e flutuações da métrica, as entonações e linhas de inflexão correspondentes (“melodias da fala”), e tudo o mais que, de fato, comunica a completude da ideia.

- Inflexões vocais

A anotação das inflexões vocais geradas no processo de declamação depende muito da etapa de definição das palavras importantes. É nessa etapa, que são explorados os sons das próprias palavras e das ideias veiculadas por elas.

Agora que você já possui um micropoema, siga os seguintes passos:

1] elabore cinco pontuações distintas para o micropoema;

2] experimente realizar leituras expressivas com base nas pontuações assinaladas: seja caricato, pense em personagens, abuse de efeitos vocais (onomatopeias, interjeições, gritos, sussurros, assobios, estalos de língua etc) - anote tudo;

3] após um curto ensaio, registre todos os experimentos em áudio;

4] escute os áudios e trace os contornos melódicos gerados em formatos de linhas ascendentes, descendentes ou retilíneas. (Atividade 4, UFBA, 2018).

Pensar em personagens e em suas vozes caricatas, no processo de declamação, ajuda na criação de onomatopeias. Quando o texto do micropoema é pouco inspirador e reduzido em possibilidades, nota-se que resulta em pouca utilização desse elemento compositivo. Tal exercício poderia ter sido mais bem explorado, durante todo o processo de criar o Texto. Isso, por exemplo, pode ser uma evidência de constrangimento, talvez receio de se expor e de realizar experimentações.

- Micropoema

A maioria dos estudantes criou textos de microcanção de pouco interesse, ou seja, distante de surpreender o ouvinte/leitor. Assim, iniciamos um mutirão para “arrecadar” poemas, compartilhando a pesquisa em fórum específico.

[...] seus textos estão muito longos; é preciso diminuí-los às palavras mínimas necessárias. Frases completas ficam bem em textos de prosa; mas não são próprias para se construir versos. A maneira mais eficaz e agradável de compreender isso que estou dizendo é ler mais poemas (sugiro que comecemos por Mário Quintana). Vou criar um fórum para compartilharmos também outras indicações de poetas e poemas da literatura nacional e internacional. O que acham? Ao criar seu Micropoema, reitero, usem e abusem dos sons explícitos e implícitos, que o texto de Microcanção pode conter: onomatopeias, interjeições vocais, paisagens sonoras, sonoridades diversas, etc. Se não couber tudo o que acharem interessante, agora, anatem e deixem para depois. O importante é explorar mais as atividades propostas. Creio que ainda está faltando leitura mais atenta do Material de Apoio... (Professor, *WhatsApp*, 24 de setembro de 2018)

[...] Mário Quintana é ótimo. Tem um grupo chamado Crianças que fez um trabalho interessante, musicalizando poesias de Mario Quintana e Manoel de Barros. Tudo bem que o trabalho de palco não é tãooooo bacana, deixando a desejar quanto a interação com as crianças. Mas o trabalho de estúdio ficou bem show. (Estudante 5, *WhatsApp*, 24 de setembro de 2018)

Alguns tiveram dificuldade em finalizar seus micropoemas, à medida que se fez necessário diminuir sua extensão, como podemos ler no texto de Autoavaliação: “o tamanho da canção, [...] requereu (*sic*) uma readaptação, ainda em progresso” (Estudante 1 – Autoavaliação, UFBA, 2018).

Fiz várias tentativas de escrever a canção o menor possível. Talvez a letra fosse grande desde o começo, mas é interessante notar que os elementos musicais pedem algo a mais e de repente a canção vai crescendo. (Estudante 1, Fórum 6, UFBA, 2018)

Já conversamos sobre as dimensões de uma Microcanção CDG, na última webconferência, e até o momento, como pesquisador, a melhor definição é esta, disponível em uma das UEs da interdisciplina Repertório Musicopedagógico do Prolicenmus: “[...] canção criativa minúscula, com o máximo de elementos expressivos e interpretativos em um mínimo de estruturas musicais explicitamente apresentadas. (UFRGS, 2009, UE_29, p. 4)” (Professor, Fórum 6, UFBA, 2018)

Um dos colegas intervém, perguntando se o estudante seguiu os passos indicados no curso, cuja resposta evidencia ansiedade do estudante em concluir o exercício proposto, ou até mesmo, em aceitar a proposta de composição ofertada. Seria impositivo confiar no professor, delegando menos culpa ao gerenciamento do “tempo” de estudo, questões essas já discutidas em Nunes, L. (2015).

Olá XXX, você realizou o passo-a-passo das etapas propostas nas semanas ou construiu direto só observando o tamanho da microcanção? (Estudante 5, Fórum 6, UFBA, 2018)

Não segui passo a passo, exatamente. Fiz algumas das tarefas exigidas e depois fiz a canção, conforme o meu projeto inicial. Acho que pra fazer uma microcanção mesmo teria que ter mais tempo dedicado às questões de prosódia. (Estudante 1, Fórum 6, UFBA, 2018)

A partir da mesma temática de aspectos observados, por meio das ferramentas utilizadas, as análises dos micropoemas, em geral, ficaram a desejar, precisando ser revistas. Exemplos disso são: identificação do número de versos, separação das sílabas poéticas, uso de aliteração e assonância etc, presentes no conteúdo de estudo disponibilizado. Abre-se, a partir daqui um leque infinito de possibilidades a serem exploradas.

- Prosódia

Em geral, compreender a correta utilização da prosódia em Música não é assunto fácil de ser assimilado, dada a experiência tida no Prolicenmus (NUNES *et al.*, 2012); no curso *online*, os estudantes tiveram, igualmente, algumas dificuldades, conforme pode ser confirmado por um deles: “a questão da análise prosódica e adequação na canção, assunto aparentemente simples, me tirou o sossego” (Estudante 1 – Autoavaliação, UFBA, 2018). Alguns até sinalizaram erros, em suas próprias composições; porém, não os corrigiram, como expresso na ficha de análise de uma das microcanções postadas: “possui coerência com a prosódia, com exceção da palavra ‘improvisar’ localizada no compasso 7 da partitura, o qual

traz uma acentuação na primeira sílaba; porém, a acentuação tônica correta é na última sílaba ‘sar’, que acontece no primeiro tempo forte do compasso seguinte.” (Estudante 4, Ficha de Análise).

Exemplo 14 – Microcanção do Estudante 4 (c. 6 – 8)

Em Em/B Bb5+ A7 D9+

6
car con - he - cer, sol - fe - jar pos - so im - pro - vi - sar! Tum! tum! tum!
(Percussão corporal)

Fonte: Estudante 4 (UFBA, 2018)

- Propostas de encenação

Nem todos os estudantes desenvolveram propostas para encenar suas produções, mas aqueles que a submeteram poderiam ter explorado mais tal recurso. Nesse ponto, o professor sugere rever o exercício sobre Especialização (Atividade 7), onde os estudantes tiveram a oportunidade de elaborar um esboço, em forma de mapa de cena, para a teatralização, como podemos constatar no enunciado a seguir:

Pensando nos aspectos musicais e extramusicais de sua microcanção, para uma determinada *performance*, quais de seus elementos (textuais, melódicos, harmônicos etc) precisariam de destaque? Que ambientação sonora você daria a ela? Caberiam momentos de improvisação (instrumental, vocal)? Poderia ter algum texto providenciado para leitura narrativa? Seria necessário um regente ou haveria possibilidade de execução autônoma ou, ainda, compartilhada? E quanto à possibilidade de empregar o conceito de paisagem sonora, atribuída por Schafer? Uso de voz falada, jogo de uníssonos alternando com partes a vozes? Que expressões corporais poderiam ser utilizadas (coreografadas em movimentos únicos, ou em movimentos distintos, ou ainda, livremente)? Cenário? Figurino? Maquiagem? Iluminação? Enfim, qual será a especialização de sua microcanção? Elabore um esboço e, posteriormente, incorpore-o ao seu arranjo. (Atividade 7, UFBA, 2018).

- Ficha de Análise

A Ficha de Composição e Análise CDG (NUNES, 2012) tem se mostrado, a cada relato de utilização, como um instrumento eficaz para o processo de composição de

(Micro)Canções CDG. Nesse curso, não foi diferente, como podemos provar nas falas de dois estudantes:

A ficha de análise também foi outro fator que me chamou a atenção. Muito completa. As questões de análise dão uma margem para que se repense a criação da canção, pois é possível perceber muitas possibilidades de execução e interações. (Estudante 1 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

Preencher a ficha de análise foi mais uma possibilidade de refletir e repensar sobre as práticas de ensino de Música que venho desenvolvendo na escola [...]. Ela representa uma ferramenta bastante eficaz para otimizar o planejamento da aula, possibilitando repensar algumas práticas de ensino de música a partir de propostas presentes na ficha. (Estudante 9 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

Mesmo que seu integral preenchimento não tenha sido exigido, alguns dos estudantes se empenharam nisso, percebendo nela, um potencial de composição e *performance* de suas proposições criativas.

- Dedicção ao curso

A “falta de tempo” para um melhor aproveitamento do curso foi bastante relatada nas autoavaliações. Outros motivos alegados foram questões de saúde e de manejo com a tecnologia. Alguns apontam alternativas de superação.

[...] minha interação foi insuficiente, mas o fiz dentro das minhas possibilidades de **tempo** e dedicação atual [...]. Talvez se tivesse conhecimento prévio de alguns assuntos teria feito melhor. Mais disciplina com datas e horários de leitura poderia ter me direcionado a resultados. (Estudante 1 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

Fiz o que consegui pelo meu **tempo** e pela minha saúde. (Estudante 2 – Autoavaliação, UFBA, 2018);

Mesmo não estando muito ativo durante o curso, devido a problemas de saúde, pude participar das webconferências trocar ideias com os colegas participantes e aprender muito com isso. (Estudante 3 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

[...] me encontrei em um **semestre bem carregado**, e isso me impossibilitou físico e psicologicamente de entregar as atividades dentro do prazo e aplicar uma dedicação mais firme. (Estudante 4 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

[...] **sinto-me tranquila ao saber que não foi por falta de interesse e sim pelos compromissos que tenho durante esse período do ano**. Talvez se o curso fosse oferecido durante as férias escolares, poderia certamente contribuir mais para meu aprendizado e dos meus colegas. (Estudante 5 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

[...] **considero ter feito o melhor no momento atual, devido as diversas atividades e responsabilidades assumidas [...]** se tivesse maior **disponibilidade de tempo** para me debruçar sobre os conteúdos, material

de apoio e complementar, assim como toda a gama de conhecimentos periféricos e não periféricos oportunizados pelo curso teria melhor aproveitado. (Estudante 6 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

Não fiz o melhor que poderia ter feito por **motivo de saúde e organização de horários**. (Estudante 7 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

[...] **passei por um semestre conturbado com muitas obrigações que consumiam bastante tempo**, comprometendo minha dedicação. (Estudante 8 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

[...] lamento não ter tido **tempo** suficiente para aproveitar ao máximo tudo o que o curso ofereceu em termos de conteúdo e informação. (Estudante 9 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

[...] me deparei com um inimigo que não perdoa, o **Tempo** mal administrado... [...] Além de grandes dificuldades com aparelhos e Internet durante o curso fiquei perdido do grupo. [...] poderia ter adquirido novos equipamentos com novas tecnologias, me sacrificado e adquirido uma banda larga de melhor qualidade, e acima de tudo ter disciplina na organização do **tempo**... (Estudante 10 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

- Reconhecimentos sobre os conteúdos trabalhados no curso

Apesar dos problemas de tempo, saúde e de conexão com a tecnologia, relatados acima, o reconhecimento sobre a importância do assunto de estudo e o quanto aprenderam e evoluíram com a Proposta, como educadores-compositores, foi revelado por sete estudantes, em suas autoavaliações, como por exemplo: “Entendo a importância do tema para futuras abordagens pedagógicas, enquanto professor de Música.” (Estudante 3 – Autoavaliação, UFBA, 2018); ou ainda, “Consegui revisar muitas coisas e tirar muitas dúvidas sobre os conteúdos e gostaria de ter aproveitado bem mais esta oportunidade.” (Estudante 2 – Autoavaliação, UFBA, 2018). Por outro lado, outros dois não verbalizaram sobre seu aproveitamento e apenas um deles relata que pouco produziu, devido ao tempo insuficiente de estudo que se dispôs ao curso: “[Aprendi] pouco, pois, não aproveitei o suficiente tudo o que o curso teve a oferecer.” (Estudante 8 – Autoavaliação, UFBA, 2018). Outros relatos seguem abaixo:

Na verdade, durante o curso, percebi: o grande potencial da criação de microcanções; o que me chamou mais atenção foi o fato de proporcionar o trabalho com diversas abordagens disciplinares e criativas, incluindo ou não o instrumento. A voz aqui é essencial e o jogo cênico é fundamental para a *performance*. Isso me estimulou bastante. A questão da inflexão da prosódia como motor inicial é outro aspecto bem interessante. (Estudante 1 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

[...] o curso foi esclarecedor em alguns aspectos já esquecidos, durante o período vivenciado na graduação. Sei que a MC_CDG [MCs] não é apenas microcanção; os aspectos como liberdade para possíveis desdobramentos dentro de um mesmo tema são de suma importância. (Estudante 5 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

Sem dúvida alguma aprendi muito, como também ampliei meus conhecimentos e encontrei novos horizontes a explorar. Não há como destacar algo unicamente significativo, pois a cada tópico me deparei com desafios e possibilidades de acumular saberes, e não obstante com minhas próprias limitações. (Estudante 6 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

O mais significativo foi a prosódia, pois uma boa prosódia musical é fundamental para uma composição. [...] Para aproveitar melhor as oportunidades oferecidas pelo curso eu teria que ter 2 horas de estudo diárias. O material de apoio do curso é muito rico. (Estudante 7 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

[...] pra mim foi muito catalisador, o voltar a escrever música, algo que não fazia há anos, ainda que de forma bastante simples e em uma composição extremamente pequena. Foi bom retomar e serviu de estímulo para continuar. (Estudante 9 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

Aprendi muito, e pude relembrar alguns parâmetros que já tinha me esquecido, viver um pouco da maravilhosa experiência que tive no *prolicemus* [...]. Além de poder [re]ler os conteúdos, tudo isso teve um significado ímpar para mim, porque fez parte da minha vida, parte da minha carreira como educador. (Estudante 10 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

- Sugestões para futuras edições do curso

A partir das autoavaliações entregues, foi possível depreender questões a serem avaliadas para uma próxima edição. Dentre elas, “insistir mais com os desanimados e ‘indisciplinados’ [...]” (Estudante 2 – Autoavaliação, UFBA, 2018); ou “mais encontros na web com o grupo.” (Estudante 7 – Autoavaliação, UFBA, 2018). Alguns estudantes questionam a ausência de um espaço específico para compartilhar a produção discente, um espaço para conhecerem as produções dos colegas; porém, havia os fóruns de cada semana e, lá, eles poderiam criar um título para discussão, o que alguns deles arriscaram fazer, compartilhando suas ideias. Essa ação foi totalmente apoiada pelo professor.

Mudar de plataforma *online*. A plataforma é pouco convidativa. Isso dificulta a interação e visualização dos resultados dos integrantes. Cada tema com um fórum, isso confundi, divide, não agrega. Fazer uma prévia de horas de dedicação em cada etapa para os participantes poderem ter uma ideia de tempo que terão que disponibilizar. Alguns momentos a mais de conversa *online* com todos discutindo os seus assuntos para integração. Já vivemos muito no mundo virtual, precisamos nos encontrar mais vezes. (Estudante 1 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

Como sugestão colocaria aulas semanais em webconferência como forma obrigatória, vídeos explicativos, Power points mais animados e comentados. Faria mais provocações nos fóruns, assim como foi feito pelo *WhatsApp*. De forma geral esse curso é bastante enriquecedor e seu conteúdo muito extenso para um semestre, valendo várias discussões. (Estudante 5 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

Sugiro a inclusão de mais uma webconferência e um espaço específico para compartilhar a produção de cada cursista em caráter interativo. Estimo que

oportunize estímulo, motivação e aprimoramento em grupo. (Estudante 6 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

Aos ministrantes deixo a sugestão franca e sincera, não desistam sigam em frente, novos cursos, novas oportunidades, nova educação para essa galera que ama a música, e não faz questão de reter o que aprendeu... sucesso e estamos juntos. (Estudante 10 – Autoavaliação, UFBA, 2018)

2.3.2 Análise dos Dados

O propósito neste tópico consiste em evidenciar, de modo sistematizado, a partir dos dados levantados, como se deu a reação dos estudantes na interação com a Proposta de Composição de MC_CDG. Para tanto, será utilizada uma parte da explicitação do Modelo Teórico CDG, desenvolvida por Leite (2018), em sua tese de Doutorado. Inspirada em Mauss (2003), e partindo de um estudo sobre o repertório aplicado no Prolicenmus, Leite classifica sua análise em três Momentos: Dar (Cante), Receber (Dance) e Retribuir (Gente). Nesta tese, utilizaremos apenas o Momento Receber, porque o foco é analisar o modo como os alunos receberam o curso referente ao Processo de Composição de Microcanções CDG. Segundo a autora, o Momento Receber consiste em “verificar a repercussão, incluindo entendimento da proposta e aceitação, de tal Repertório...” (LEITE, 2018, p. 154). Este Momento está dividido em dois Atos – Aceitação e Apropriação. A Aceitação implica condição Intrapessoal, enquanto a Apropriação, implica condição Interpessoal: a primeira diz respeito “ao sujeito consigo mesmo”, e a segunda, em sua “relação com outra pessoa.” (*id.*, p. 47). Aqui, verificaremos a repercussão junto aos estudantes, não sobre o repertório criado, o produto resultante dos exercícios, as comprovações exteriores; mas sobre o Processo de Composição de Microcanções CDG, em si; isso é, como cada um internalizou – por Aceitação e por Apropriação, aquilo que estava sendo igualmente disponibilizado a todos. Por isso, será necessário observar, com lente de aumento, unicamente este Momento de Receber. Trata-se, então, de um uso particular, sobre o todo da explicitação desenvolvida por Leite (2018), que emergiu do repertório do Prolicenmus, na totalidade de seus caminhos.

Revisando e reiterando a fundamentação teórica, Aceitação e Apropriação são dois dos seis Atos associados a “cada um dos Momentos do Sistema de Dádiva, a Tríplice Obrigação Universal [Dar, Receber e Retribuir]” (*ibid.*, p. 47). A autora fundamenta seu estudo, pareando o Modelo Teórico CDG ao Paradigma da Dádiva, desenvolvido por Mauss, em Sociologia e Antropologia (2003):

Dádiva – Aquilo que, no sistema proposto por Mauss, permeia e é conduzido ao longo de seus três Momentos; em outras palavras, aquilo que está no foco da Tríplice Obrigação Universal. Assim, em seu ponto de origem, define tudo o que é doado e que, na sequência, é **submetido/submete-se a ser aceito**; por fim, uma vez aceito, passa a ser objeto de retribuição. (LEITE, 2018, p. 47, grifo meu)

Nesta tese, o foco está ajustado, precisamente, em um dos detalhes da citação acima: “submetido/submete-se a ser aceito”. Isso porque, ao “ser recebido”, completa-se o Momento Receber, cujos Atos, Aceitação e Apropriação, possuem duas duplas de opostos: o primeiro, **Aceitação, de Condição Intrapessoal**, como já dito, distingue e equilibra os opostos Obrigação e Liberdade. Uma vez aplicado ao Prolicenmus, o que correspondeu à reação dos estudantes, possibilitou a identificação de três Critérios: Mobilização de Valores, Visões a Respeito da Atuação Profissional, e Posturas de Autonomia e Colaboratividade. O segundo Ato, **Apropriação, de Condição Interpessoal**, como também já dito, possui os opostos Interesse (por si mesmo) e Amância (interesse pelo outro). Quando aplicado ao Prolicenmus, dizendo respeito aos pareceres dos docentes, emergiram outros três critérios: Familiarização dos Estudantes com o Contexto, Entendimento Intelectual da Proposta de Ensino, e Reconhecimento e Verbalização das Conquistas. Neste estudo, não se faz distinção entre manifestações docentes e discentes, pois as trocas entre ambas foram igualmente prospectivas e experimentais. Assim, a referência teórica para análise dos dados obtidos se utilizará dos seis Critérios obtidos por Leite (2018), sem preocupação em hierarquizá-los, pois isso não é relevante, neste caso.

O primeiro critério sistematizador dos dados obtidos diz respeito ao par de opostos Obrigação *versus* Liberdade, que foi identificado sob a Condição Intrapessoal do Ato de Aceitação. Esse Ato implica a disposição do aluno, para abrir-se à oferta que lhe está sendo feita, sem preconceitos, sem julgamentos prévios, sem hostilidades. A confiança é a postura fundamental, neste Momento Receber; e apenas o aluno pode decidir-se por confiar ou não. Obviamente, por outro lado, a confiança deve também ser merecida por aquele que faz a oferta; por isso, investiga-se a reação do estudante, para se obter indicativos de mérito, daquilo que é ofertado. Sob este primeiro critério, serão discutidos aspectos inerentes à essa confiança: os referentes à mobilização de valores, às visões a respeito da atuação profissional, e às posturas de autonomia e colaboratividade. Obteve-se, então, os resultados, sobre os quais se passa a escrever.

Com relação à Mobilização de Valores, uma estudante corrobora com a proposta de preencher os “espaços vazios”, e salienta a preocupação docente na busca por um repertório

adequado no processo de ensino, um desafio ao tratarmos com as referências musicais dos alunos: “Às vezes, é justamente a música da moda, a que sugere e incita preconceitos, que lhes interessa.” (Estudante 9, Fórum 1, UFBA, 15/09/2018). Ao passo que o professor provoca a discussão, trazendo um exemplo da mídia, a canção “Bum Bum Tam Tam”, do MC Fioti, questionando de que forma um Educador Musical poderia dialogar com essa produção (Professor, *WhatsApp*, 16 de setembro de 2018). As respostas revelam em detalhes o que estamos entendendo como mobilização de valores, na busca por preencher os “espaços vazios”. Por exemplo: a palavra música, escrita entre aspas – “Essa ‘música’ é apenas um produto, naturalmente um Educador Musical não poderia interferir nesse tipo de produção, sequer deveria.” (Estudante 6, *WhatsApp*, 16 de setembro de 2018); produção artística ausente de um Educador Musical – “o clipe desse jovem é um reflexo da ausência de um Educador Musical.” (Estudante 6, *WhatsApp*, 16 de setembro de 2018); o desafio na superação entre produção escolar x produção midiática – “É uma briga que transcende a intenção Educação Física x Futebol, Educação Musical x Indústria Fonográfica, Artes Cênicas x Novela da Globo, Faculdade de Dança x Carla Perez.” (Estudante 11, *WhatsApp*, 16 de setembro de 2018); o reconhecimento de uma produção artística pelo número de acessos – “[...] se ele obteve esses números utilizando esse tipo de conteúdo na letra, é porque tem público pra isso. Eu acho que o papel do educador musical não é doutrinar o aluno” (Estudante 12, *WhatsApp*, 16 de setembro de 2018); e, a preocupação em estabelecer o trabalho do educador como uma, dentre outras opções – “dar outras opções e deixar que o aluno decida, qual o melhor caminho a seguir.” (Estudante 12, *WhatsApp*, 16 de setembro de 2018).

A Música Popular Brasileira possui inúmeras vertentes. Seus temas transitam por vários caminhos, entre divertidos e melancólicos, ingênuos e maliciosos, alienantes e engajados, singelos e sofisticados, elegantes e vulgares, dentre tantas outras possibilidades. Todas as suas manifestações são expressões do povo e encontram ressonância nele; mesmo que algumas por impulso espontâneo e outras por imposições de toda ordem, como políticas, econômicas e religiosas. (UFRGS, 2009, UE 01, p. 14).

Nas UEs do Prolicenmus, encontramos um texto que instaura reflexão sobre o tema, compartilhando o problema não somente com os professores, mas com os responsáveis pelos alunos, ou seja, quem realmente autoriza, ou deveria autorizar, acesso aos conteúdos veiculados na mídia: “aos pais cabe a decisão, sobre quais dessas são ou não adequadas à educação de seus próprios filhos; aos professores, a decisão sobre como abordar o tema, na escola.” (UFRGS, 2009, UE 01, p. 14). Constata-se, que a mobilização em torno de valores, deflagrada pela oferta, foi significativa.

Sobre as Visões a Respeito da Atuação Profissional, um dos critérios de análise pouco encontrado, entre os dados levantados, mas igualmente relevante à pesquisa diz respeito à aproximação entre conteúdos de estudo e práticas docentes. Um dos estudantes relata sobre o potencial de uma MC_CDG, quando afirma que seus componentes compositivos podem proporcionar o “trabalho com diversas abordagens disciplinares e criativas” (Estudante 1 – Autoavaliação, UFBA, 2018). Outro, reconhece na ficha CDG “uma ferramenta bastante eficaz para otimizar o planejamento da aula, possibilitando repensar algumas práticas de ensino de música” (Estudante 9 – Autoavaliação, UFBA, 2018). A pouca referência a esta exigência está sugerindo que os materiais e procedimentos ofertados sobre a temática devam ser reforçados, nas próximas edições do curso.

Ao falar em Posturas de Autonomia e Colaboratividade, afirma-se que ambas são fundamentais dentro do Ato de Aceitação, pois é a partir delas que o processo de ensino-aprendizagem se faz, se transforma, é exercitado e adquire sentido. Em termos de autonomia, uma estudante avalia o curso como potencial “catalisador”, estimulando nela o retorno da prática de escrever música, “algo que não fazia há anos”. Interessante observar que, mesmo sendo professora de Música atuante, ela conclui que foi bom retomar tal prática, pois a mesma lhe “serviu de estímulo” para dar continuidade à sua formação (Estudante 9 – Autoavaliação, UFBA, 2018). Uma vez fortalecidos em si mesmos, o despertar da colaboratividade foi comportamento subsequente. Mesmo à distância, os estudantes compartilharam suas produções, trocando sugestões e expondo suas descobertas cujos exemplos estão espalhados por todo este subcapítulo. Assim, entende-se que a proposta ofertada trouxe suficientes subsídios para o atendimento de tal exigência.

O segundo critério sistematizador dos dados obtidos diz respeito ao par de opostos Interesse *versus* Amância, que foi identificado sob a Condição Interpessoal, do Ato de Apropriação. Esse Ato implica a disposição do aluno para declarar-se possuidor daquilo que aceitou; aceitou tanto em função de seus próprios interesses, como em decorrência de interesses do outro, o que é o caso de seus alunos. O Ato de Apropriação implica, então, coragem. Coragem para assumir sua própria escolha e apresentar-se, assim, em frente aos demais. Novamente, a confiança fundamental, neste componente do Momento Receber, e também apenas cada aluno pode decidir por expor-se ou não. Obviamente, por outro lado, o conhecimento, ao qual esse aluno tem direito, precisa ser consistente e forte, a fim de, efetivamente, garantir-lhe proteção aos riscos dessa exposição. Então, é por isso, que se investiga a reação do estudante, com o intuito de prospectar indicativos dessas garantias,

atendidas ou não, pelos materiais e procedimentos didáticos ofertados. Sob este segundo Critério, serão discutidos aspectos inerentes à essa coragem: os referentes à Familiarização dos Estudantes com o Contexto, ao Entendimento Intelectual da Proposta de Ensino e ao Reconhecimento e Verbalização das Conquistas Acontecidas. Obteve-se, então, o que segue.

A Familiarização dos Estudantes com o Contexto foi variável entre eles, sendo que alguns apresentaram dificuldades não somente com a adaptação de um curso a distância, mas também com o manejo de recursos tecnológicos. Por exemplo, um estudante teve dificuldades em gravar e editar vídeos. Ao mesmo tempo, outras dificuldades foram verificadas: um integrante do curso que não encontrou (ou não buscou) um grupo, com o qual ele pudesse aplicar sua peça; vários outros que exploraram pouco a utilização de onomatopeias e dos jogos de exploração de expressividades, em suas composições. Tudo parecia novo, particularmente, o fato de a proposta exigir experimentações, as quais, pareciam causar pressão excessiva, estranhamento, constrangimento, insegurança e resistência. A ausência de um retorno imediato, por parte do professor, nos fóruns e no *WhatsApp*, pode ter sido interpretada, pelo estudante, como um desdém, causando inclusive, desistência. Isso “mostra a dependência da figura do professor e a rejeição à ideia de que a aprendizagem ocorra na coletividade e também entre pares.” (LEITE, 2018, p. 198).

Entende-se que, assim como a ausência de participação nos fóruns pode revelar uma recusa das experiências propostas, a ausência de mensagens de acompanhamento e conseqüentemente da interação entre tutores, professores e alunos pode ter sido interpretada pelos alunos como uma falta de acolhimento. [...] ao se sentir sem resposta os alunos ficaram desestimulados em realizar novas postagens. (*id.*, p. 198)

Há um outro exemplo de possível resistência à proposta, quando um estudante é questionado sobre a observância aos passos indicados, ao que o colega, responde: “Não segui passo a passo, exatamente. Fiz algumas das tarefas exigidas e depois fiz a canção conforme o meu projeto inicial.” (Estudante 1, Fórum 6, UFBA, 2018. Outros, se apresentam mais ousados e se dizem conscientes do erro; mas seguem com suas propostas originais, sem corrigi-las. E eis que, na sequência, um desses estudantes afirma, em sua ficha de análise, que “determinado trecho não possui coerência com a prosódia, sobre a palavra ‘improvisar’, localizada no compasso 7 da partitura” (Estudante 4, Ficha de Análise, UFBA, 2018), mas nem por isso apresenta alternativa para correção. Quando, num dado momento, o professor fornece sugestões, em tópicos anteriores à postagem final (no Tópico 4), não as inclui como possibilidades de solução do impasse. Tal reação parece demonstrar resistência em deixar de

lado (mesmo que temporariamente) uma estrutura pré-concebida ou já formatada para envio, e/ou receio de não obter sucesso em sua tentativa.

Outros exemplos de familiarização com o contexto foram: o fato de alguns estudantes relatarem dificuldade em se adaptar à plataforma de ensino; ou à disposição de fóruns semanais, relacionados ao assunto do Tópico de Estudo. Um deles declarou: “confunde, divide, não agrega.” (Estudante 1 – Autoavaliação, UFBA, 2018). O fato desse mesmo estudante sugerir que o professor estabelecesse um tempo de estudo para cada Tópico demonstra, ainda, desadaptação à proposta, posto que a carga horária do curso foi explicitada na primeira webconferência. O tempo previsto sempre foi de 42 horas em dois meses, durante as quais cada inscrito trabalharia com um conjunto de estudo para cada semana (os Tópicos), obviamente, oportunizando ao estudante planejar seu tempo de estudo: “[Sugiro] fazer uma prévia de horas de dedicação em cada etapa para os participantes poderem ter uma ideia de tempo que terão que disponibilizar.” (Estudante 1 – Autoavaliação, UFBA, 2018).

O Entendimento Intelectual da Proposta de Ensino foi o critério mais referido, provavelmente, em razão das dificuldades em identificar utilidades profissionais imediatas. As dificuldades em se apropriar das ideias iniciais de composição foram identificadas de imediato, pelo professor, já nos primeiros três Tópicos de estudo: Definição do Tema, Mapa Conceitual e Micropoema. Após o professor alertar que suas propostas ainda precisariam “se adequar mais à definição do Tema (Atividade 1) e, conseqüentemente, ao Mapa Conceitual (Atividade 2)” (Professor, *WhatsApp*, 24 de setembro de 2018), o estudante teve duas opções de escolha: perguntar, para sanar suas dúvidas, ou seguir firmemente suas próprias convicções – ambas ações ocorreram. Constatou-se, que nem todos aqueles que mais procuraram esclarecimentos obtiveram resultados próximos ao desejado; porém, aqueles que pouco interagiram com o professor e com os colegas, definitivamente, apresentaram resultados bem mais distantes da proposta do curso. Cada estudante tem o seu tempo de apreensão dos conteúdos postados e isso deve ser respeitado; porém, cada estudante tem o seu tempo de querer se dedicar a uma proposta e tempo de se adequar a ela, no sentido de se sentir seguro e suficientemente maduro, para afastar-se, temporariamente, dela e de suas convicções “originais”.

Outros argumentos que podem ser inseridos, evidenciando a dificuldade de adaptação à proposta: gravações diferentes dos arranjos; partituras incompletas; erros de escrita musical; pouca atenção dada à construção do texto poético e sua respectiva análise; uso incorreto da prosódia em canções; etc. Com isso, podemos concluir que não houve disciplina

de trabalho coerente com as exigências do curso demonstrando, novamente, dificuldade de desapego ao que se sente seguro, talvez resistência ao novo – compreender isso é um grande desafio. A palavra “compreender” é entendida aqui como “conter em si, constar de, abranger” (CUNHA, 2010, p. 167); “compreensão” vem do Latim *comprehensio*, que designa “ação de agarrar” (Priberam). Talvez seja essa ação mesma, a de agarrar, que contém o princípio da adaptação, que estamos discutindo aqui, e que aparentemente não tem nada de novo, mas ao mesmo tempo tem muito de novo e a compartilhar: lendo com outros olhos e permitindo “conter em si”. Admite-se, então, que a oferta ainda precisa encontrar novas e renovadas formas de promover entendimentos intelectuais absolutamente necessários ao êxito do empreendimento de compor MC_CDG. De modo geral, a forma de ingresso ao curso poderia ter sido realizada por meio de processo seletivo eliminatório, excluindo, assim, os que não apresentam os pré-requisitos exigidos. Sim, é uma possibilidade; todavia, contraria os princípios da Proposta Musicopedagógica CDG, de natureza prioritariamente inclusiva, cujo único critério de exclusão aceito é a não disponibilidade e a falta de vontade, por parte do estudante.

Por fim, sobre o Reconhecimento e Verbalização das Conquistas, percebeu-se que a “ação de agarrar”, termo visto acima, é afirmada por alguns dos estudantes, quando relatam que os itens da Ficha de Análise “dão margem para que se repense a criação da canção” (Estudante 1 – Autoavaliação, UFBA, 2018). Tal afirmação é evidência de que a pessoa percebeu, nela, novas possibilidades para suas próprias práticas, como aprendiz e como educador. É igualmente evidente o estudante que afirma ter ampliado seus conhecimentos, encontrando “novos horizontes a explorar”, deparando com novos “desafios e possibilidades de acumular saberes” e, ao mesmo tempo, reconhecendo suas limitações (Estudante 6 – Autoavaliação, UFBA, 2018). No entanto, alguns estudantes reconheceram a relevância do assunto tratado no curso, afirmação que se torna especial a esta pesquisa, principalmente quando lemos relatos daqueles ex-integrantes do Prolicenmus, que reviveram a proposta em uma outra volta da espiral do “conter em si”. Para um deles, o curso ajudou a esclarecer alguns aspectos que já não lembrava mais, quando a vivenciou pela primeira vez, na Graduação (Estudante 5 – Autoavaliação, UFBA, 2018). Pode-se referir, ainda, o estudante que relata ter aprendido muito, tendo a oportunidade de relembrar parâmetros esquecidos, “[re]viver um pouco da maravilhosa experiência” que teve no Prolicenmus (Estudante 10 – Autoavaliação, UFBA, 2018). O instante, no qual o aprendiz reconhece e verbaliza seu processo de construção, aquisição e disponibilização de um conhecimento representa a

consolidação de sua aprendizagem. É uma experiência de contemplação, gratidão e epifania, no sentido de que o significado de algo milagroso e inesperado foi, por fim, aprendido. E, mais do que isso, apreendido.

Resta, agora, demonstrar as possibilidades dessas constatações, na prática futura: dizer como elas podem ser representadas, marcando presença efetiva, quando sob símbolos musicais e todos os seus usos, no ensino de composição de Microcanções CDG; e falar de recursos que contenham a garantia de estarem tecnicamente corretos, capazes de darem suporte à comunicação eficaz de ideias inspiradas; e vice-versa. Afinal, não é possível comunicar com exatidão, sem um código preciso, que se adquire, estudando. Mas aos caminhos do ensino da Composição não bastam apenas códigos; eles precisam significar. E não apenas nas canções, mas também nas análises, nas interpretações e releituras, nos arranjos e ampliações, e tudo o mais que pode brotar dessas canções. Reitera-se, então, a pergunta desta pesquisa: **Como mergulhar em ambientes estranhos ao compositor aprendiz, para de lá emergir com um novo modo de expressar(-se), no Processo de Composição de Microcanções CDG?** Sobre tais considerações, a investigação avança, agora, para seu terceiro e último capítulo.

3 DESCOBERTAS E PROPOSIÇÕES

Por fim, chega-se ao *Gente*, expressão rica de sentidos advindos de sua polivalência intrínseca. A palavra, dependendo de seu emprego, pode ser um substantivo (Ex.: A gente deste lugar é feliz.) ou um adjetivo (Ex.: Aquela menina é gente.). Também pode se referir a um si mesmo coletivo, porém claramente identificável (Ex.: Trouxeram algo para a gente!) ou a um sujeito indefinido (Ex: Gente que pensa e que diz.). Assim, dependendo do contexto e de suas condições, dependendo de quem se expressa e para quem ou como o faz, a expressão *Gente* pode até mesmo mudar o emissor e o destinatário, **subvertendo a ordem supostamente já tão conhecida de “mundos interiores e exteriores”** [...]. Esse trânsito de direção ambivalente está na essência da Itinerância (de papéis e responsabilidades) [...]. (NUNES, H., 2015, s/n, grifo meu)

Retomemos caminhos percorridos até aqui, a título de breve revisão: ao cumprirmos o primeiro objetivo específico, caracterizar aspectos próprios à Composição Musical para fins musicopedagógicos, mapeamos os diversos espaços e tempos da composição de canções relacionadas ao público infantil, no Brasil. Nesse mapa, foram destacados aspectos de cada um desses repertórios, os quais reverteram na compreensão das condições, sob as quais os desdobramentos de possibilidades musicopedagógicas da composição de MC_CDG, aqui abordados, podem e poderão repercutir. Com o segundo objetivo específico, identificar conexões implicadas pelo ensinar e aprender sobre composição de MC_CDG, num contexto específico, mantivemos o tema de estudo iluminado e arejado por fatos reais. Isso, porque a retrospectiva histórica da Proposta Musicopedagógica CDG evidencia que cada um dos desdobramentos pertinentes ao Processo de Composição de Microcanções CDG, desde a gravação do primeiro disco, em 1991, foi fruto de uma vivência prática. Inicialmente, espontâneas e informais, tais vivências foram ao longo do tempo tomando formatos mais e mais acadêmicos; contudo, a convicção de que toda pergunta científica deve nascer e viver de uma necessidade real, e de que a resposta correspondente a ela deve retornar à origem, oferecendo-lhe novas soluções, sempre acompanhou e acompanha as pesquisas sobre o CDG. Então, pareceu impossível ao pesquisador, prospectar ideias inusitadas, mergulhando em ambientes estranhos ao compositor aprendiz, sem acompanhá-lo nesse mergulho, tendo um contexto real de apoio.

De tal modo, chega-se agora ao terceiro objetivo específico, que é enunciar ideias que possam otimizar o Processo de Composição de Microcanções CDG. Várias propostas e estudos sobre produção de repertório já estão sendo desenvolvidas pelo GP_CDG, desde 1998, sob a forma de repertórios, artigos, dissertações e teses; contudo, o assunto ainda está

longe de ser esgotado. Em seu caráter, o CDG reúne cinco séculos de ensino-aprendizagens sobre ideias e práticas musicais, desenvolvidas no Brasil (WÖHL-COELHO, 1999), integrando-os a traços inéditos. Dentre esses, alguns já enunciados e outros ainda por serem reconhecidos. Esta tese investiga caminhos para se chegar a esses últimos. Sabe-se o problema a ser enfrentado: o vazio predominante em iniciativas de composições musicais para/com/por/sobre crianças. Qual dessas preposições poderá ser, aqui, atendida? Uma vez que o público-alvo desse ensinar a compor, nos moldes da PropMpCDG, está constituído por professores, que necessitam de uma formação de modo que avancem em profundidade sem nunca perder sua abrangência em extensão, o mais provável e coerente é que se esteja almejando encontrar um pouco de todas elas, para começar. Pode soar superficial; mas é como se ainda procurássemos num ambiente insuficientemente iluminado. Por isso e porque nossa carga é muito pesada, é preciso avançar, lentamente e com cuidado, com todos os demais sentidos apoiando a visão limitada... Assim, foi descortinado o estado da arte, no primeiro capítulo; submetemo-nos a uma vivência real, no segundo; e, agora, escrevemos sobre tudo isso, sempre tateando... intuindo... buscando e buscando... Trata-se de um mergulho em águas estranhas e profundas: definitivamente, assustadoras para os estudantes do curso; mas também para o educador-compositor-pesquisador, que está a apenas alguns metros à frente deles. É esta a natureza da nossa presente investigação: uma natureza intuitiva, que está sempre a perscrutar o desconhecido... E que nunca quer estar só; antes, em parcerias, para juntos emergirmos de lá, desse lugar cheio de mistérios, com novos modos de expressão, no Processo de Composição de Microcanções CDG.

Partindo de experiências e formatos consagrados de outras propostas e de seus outros compositores, conforme visto em Capítulo 1, e pareando com elas o que os processos experimentados e as obras criadas pelos estudantes do curso revelaram em termos de possibilidades musicais observadas, conforme Capítulo 2, chega-se ao Capítulo 3. Nele, nos defrontamos com pedrinhas esparsas de um enorme mosaico que tanto nos desafia a descobrir-lhe o sentido para podermos montá-lo, fazendo-nos chegar a seu sentido, como também vislumbrá-lo já montado é o que nos faz compreender tal sentido para, então, montá-lo. É assim que “subverte-se a ordem supostamente já tão conhecida de mundos interiores e exteriores”, convencionando-se um novo entendimento, pelo “trânsito de direção ambivalente [que] está na essência da Itinerância”. Trata-se de um entendimento imaginado, tateado, experimentado e de mão-dupla. Trata-se de um caminho por descobrir e desbravar, ao mesmo tempo que é construído à medida de tal desbravamento, movimentando a cena da

canção infantil brasileira. Ao surgirem ideias musicais, extramusicais e transmusicais que possam otimizar o Processo de Composição de Microcanções CDG, conforme desejado pelo âmagô do Objetivo Específico 3, cumpre-se com êxito também o Objetivo Geral desta Pesquisa.

Realiza-se nele, então, uma combinação entre princípios Consagrados, sondados no Capítulo 1, e aspectos operacionais Observados, no Capítulo 2, possibilitando, ao pesquisador, sintetizar os processos vividos sob a forma de uma nova partitura, que é uma Espacialização de sua própria microcanção inicial. Deste caso particular serão extraídas considerações entendidas como passíveis de generalização, fomentando, assim, o estudo da Composição Musical na formação de professores de Música, sob perspectivas da Proposta Musicopedagógica CDG. É do que trata este terceiro capítulo.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE PRINCÍPIOS CONSAGRADOS

As discussões promovidas até aqui nos fazem refletir sobre a possibilidade de existirem, pelo menos, quatro **modalidades de produção de canções infantis**: aquelas para crianças, aquelas com crianças, aquelas por crianças e aquelas sobre crianças e seus assuntos. A primeira, para crianças, geralmente, resulta em fruição estética, representando importante influência nos processos cognitivos e estimulando a capacidade de ouvir, atribuindo e julgando sentidos. A segunda, com crianças, se situa na perspectiva da construção musical estética, em *performances*, nas quais as crianças são intérpretes (ECO, 1991). A terceira, por crianças, se aproxima da poética (MENEZES, 2014), onde ideias se completam e a obra é passível de invenções e desdobramentos, aceitando coparticipação autoral. É o caso de *O Navio Pirata* e *Bicho Turuna* (versão infantil), ambas de Lindembergue Cardoso. Por fim, a quarta modalidade, sobre crianças e seus assuntos. Esta é a mais perigosa dentre as modalidades de canção, por facilmente desvirtuar o universo infantil, fazendo da criança e de seu mundo, mensageiros ideológicos, no mais das vezes, alheios e passivos. É o caso das canções ideológicas, de doutrinação ou de propaganda, por exemplo. Porém, toda canção infantil deveria instigar a curiosidade do ouvinte, movendo-o para além da canção, proporcionando imaginações a mundos possíveis e impossíveis, levando-a a pensar. Tal tarefa cabe a profissionais devidamente capacitados. Lakschevitz (2003) já afirmava sobre a quase inexistência de compositores especialistas de peças para coro infantil, e concluiu que o compositor de partituras está mais preocupado em refletir sobre o (próprio) fazer poético e

menos sobre o fazer pedagógico. Portanto, é necessário diferenciar os caminhos que a canção infantil pode tomar: aquele conduzido ao palco, para apreciação, e aquele que se abre a novos e renovados processos de criação. A caracterização de quatro tipos de canções e a reflexão gerada por eles é o primeiro resultado de nossa investigação.

O vínculo com as Artes Cênicas, mais particularmente com o Teatro Infantil, por parte de alguns artistas, como Bia Bedran, Chico Buarque, Cuidado que Mancha, Rodapião, Serelepe e o próprio Lindembergue foi algo que chamou a atenção do pesquisador. Podemos supor, que tal vínculo se dê em função do gênero de canção, no caso, infantil, que possui características próprias à exploração de recursos e efeitos cênicos, de sonoplastia ao vivo etc. Em contrapartida, no Curso *online*, nenhum dos estudantes relatou, no formulário de inscrição, se possui formação e/ou experiência em Artes Cênicas ou teatro infantil, o que nos faz, mais uma vez, questionar como os cursos de Licenciatura lidam com a questão da interdisciplinaridade e, mais especificamente, com as Artes Cênicas, em seus processos de formação. Nenhuma das microcanções dos estudantes possui histórias a serem “narradas”, como em Amarelo do Submarino, em o Navio Pirata e até em exemplos trazidos no tópico dos cantatores. Porém, algumas apresentam possibilidades de desdobramento, demonstrando potencial narrativo e, ao mesmo tempo, uma possível observação à composição-modelo. Eis um segundo ponto a ser considerado, neste inventário: a presença do Teatro e das Expressões Cênicas em geral, no repertório de canções infantis.

O uso do *playback* como recurso de apoio ao canto muitas vezes pode tolher a criatividade dos participantes, em momentos de ensaios e até mesmo em *performances* dos alunos. Uma solução foi trazida por Oliveira (2003a), em sua obra Passeio no Zoológico, onde disponibiliza três versões de *playback*: para ouvir (arranjo na íntegra), para cantar junto (subtraindo-se a voz gravada), e uma última, para criar (contendo apenas acompanhamento harmônico e orquestração). O mesmo para os trabalhos de Wöhl-Coelho & Schmidt-Silva (1991), Ilari *et al* (2015) e de Rangel, Barreto e Nunes (2005), por exemplo. Assim, como terceira aquisição deste estudo, adquirimos a convicção de que o uso de *playbacks* é de grande relevância, o que, contudo, não invalida a necessidade de o professor ser um instrumentista capaz de ler partituras e de propor / realizar acompanhamentos, mesmo que simples.

Na mesma esteira, constatamos o uso frequente de **sons sintetizados e sampleados**, solução que, aparentemente, apresenta-se como temporária e que, muitas vezes, é mal interpretada. Tal preconceito é encontrado, inclusive, entre os próprios compositores, como

aponta Paulo Tatit, do grupo Palavra Cantada, criticando os arranjos simples “[...] de tecladinho, é tudo meio assim – é pra criança, então não precisa gastar”¹. Mas Ziskind, por exemplo, usa e abusa de sintetizadores, sendo o recurso instrumental que mais caracteriza sua obra; e nem por isso ele deixa de investir em bons equipamentos, como podemos constatar em rápida pesquisa, em seu site oficial. Acreditamos, que a opção por tais recursos vai além da questão econômica; em muitos casos, como é o de Ziskind, o compositor encontra nos sintetizadores soluções estéticas para trabalhos que exigem tomadas de decisão e finalização em velocidade e custos recordes. Portanto, a inclusão de recursos tecnológicos é um quarto resultado, desta comparação.

É comum encontrarmos, entre os autores pesquisados, inclusive entre os estudantes do Curso, a **escolha por harmonias simples, em detrimento das sofisticadas**, estas últimas, são característica da PropMp_CDG (NUNES, 2012), que as elege como opção de apoio à afinação vocal, conforme visto em 1.3. Para muitos autores, a harmonização simples atende ao público diversificado em termos de formação (e sem formação) musical. Em Ilari (2015), constatamos essa ideia; assim como na canção Alegria, de Thelma Chan (2010), onde as harmonias são declaradamente “quase sempre simples”, sendo possível encontrar, algumas vezes, o uso de dissonâncias, mas apenas para crianças que já sabem cantar, ou seja, já estão prontas para “trabalhar o ouvido e a afinação”. Discordamos dessa concepção, pois o uso da harmonia sofisticada não só amplia o nível de conhecimento musical do aluno, como, ao contrário, auxilia aqueles que ainda não sabem cantar. A presença de muitas notas, em um acorde de acompanhamento, possibilita que aquela que é a nota certa, na melodia, seja entoada. Isso não quer dizer que a harmonia precise ser sempre complexa, com uso frequente de acordes recheados por notas estranhas; isso quer dizer que o professor deve ser capaz de, percebendo eventual desafinação por parte do cantor infantil, encontrar o acorde que dê suporte à nota real emitida, trazendo a voz de volta à melodia prevista. Assim, chegamos à quinta consideração.

Em relação à **intencionalidade e explicitação dos processos de criação** dos autores trazidos na tese, pouco foi encontrado; mas a cantora Bia Bedran fornece algumas pistas, afirmando que todos são válidos, quando se empregam pesquisas sobre o tema, processo igualmente utilizado na PropMpCDG. E, mesmo sem pesquisas, quando a cantora fala da “inspiração pura e simples”, advinda de suas vivências artísticas, principalmente. O fato de

¹ Disponível em: [...]. <http://conlospajarpintados.blogspot.com> Acesso em: 19/09/2019.

ela usar o seu “gravadorzinho”, tão útil para o registro dos “estalos cognitivos” (PERKINS, 2001), auxilia o criador, na costura dos saberes e na materialização do “instante extraído do tempo não-linear” (NUNES, L., 2015), exigindo dele, separar-se da ideia original para, então, fazê-la acontecer de modo independente. A explicitação do processo de composição, mesmo que intencional, também foi percebido em Oliveira, A. (2003a), ao relatar como colocou em música as personagens “animais, com suas distintas 'vozes', seus distintos 'temperamentos', suas peculiaridades de estrutura e massa corporal, ritmo e forma de locomoção”. Igualmente, notamos no grupo Serelepe a opção pela inserção da coleta de jogos e brincadeiras da tradição popular, na construção da cena de espetáculo e de seus arranjos. A sexta constatação se refere, então, à intencionalidade dos processos de criação, passível de ser explicitada por parte do compositor.

Notamos, entre as obras dos autores estudados, e entre alguns estudantes do curso, preocupação com o fazer “brincadeiras e cenas felizes”, em contraposição ao fazer música, visando compreender o ambiente, do qual as crianças fazem parte. Certos cantatores, quando falam sobre seus processos de criação, afirmam não estarem satisfeitos em trabalhar apenas o lúdico, em suas produções, conforme afirma Reginaldo Santos, do grupo Serelepe, em entrevista (2017). Mesmo não trabalhando objetivamente sobre questões sociais e culturais, por exemplo, podemos perceber que há, sim, preocupação, porém implícita, em compreender o espaço da criança dentro dessas canções. Então, parece existir entre esses músicos a ideia de **aproximar a canção do universo da criança**, inclusive, deixando de lado, algumas vezes, o “politicamente correto”, como afirmou o cantautor Coelho. Tal tentativa de aproximação também se evidencia ao privilegiar histórias e ilustrações que “enfeitam” discos e cancionários com o repertório destinado às crianças, porque, segundo Thelma Chan “eles gostam [de cantar] o que entendem”, fornecendo o máximo de referências musicais, dando-lhes possibilidade de escolha, como nas canções tradicionais de outros países oferecidas pelo duo Rodapião. O trabalho de Bedran nos parece exemplar, neste sentido, pois a mesma entende que, além de questões de “psicomotricidade, cognição, sociabilidade, culturalidade, criatividade”, o grande diferencial se encontra no despertar da “inteligência sensível” da criança, no sentido de “manter viva sua emoção e sua capacidade de entender e sentir o mundo”. Por fim, dentro desse mesmo parágrafo, é importante mencionarmos a ideia trazida por Lindembergue, em O Navio Pirata, quando expressa seu desejo de “criar um clima que ficasse bem próximo da criança”, usando, para isso, “elementos

do seu mundo”, de “desenho animado”. Essas e outras tentativas de aproximação entre a composição e seu público-alvo emergem como uma sétima constatação nestas considerações.

Por mais que muitos desses repertórios tenham sido construídos, primordialmente, para o público infantil, podemos considerar que são **canções que seduzem “ao mesmo tempo, crianças e pais”**, como escreve Luiz Tatit, ao se referir à dupla Coelho & Favareto. Então, o “fazer de conta”, que torna possível o impossível, pode ser uma via de mão dupla, que ora revela uma infância de desencantos, ora lembra uma vida adulta amargurada, como cantado na música Silêncio, da dupla acima referida. Ou, também, no tempo que “castiga”, tanto crianças, quanto adultos, quando da falta de habilidade para exercer autoridade e limites, ouvidos na canção Espera Mais um Pouquinho, de André Hosoi (Barbatuques). Nesses textos alusivos a jogos entre pais e filhos, percebeu-se muito emprego de concordâncias erradas, gírias e frases incompletas, como em algumas das canções do grupo Rumo, por exemplo. O estudo não foi tão profundo, ao ponto de se poder afirmar que isso seria parte de um estilo; mas a impressão inicial é que tais textos procuram apenas agradar pela facilitação. Tais recursos pouco alteram o linguajar adulto, já estabelecido; mas em muito prejudicam as crianças. Tais supostos recursos expressivos, notadamente, incentivam a infantilização da criança ou a tomam por incapaz de falar, corretamente. Também lhe ensinam expressões erradas, que prejudicam sua alfabetização, por exemplo. De qualquer forma, trabalhar com canções que alcancem, concomitantemente, as crianças e seus pais, que são aqueles que lhes proporcionam acesso a músicas e espetáculos, é a oitava constatação.

O espaço para criação e improvisação, dentro de uma canção musicopedagógica, é um fato pouco discutido entre os autores tratados na tese. Esse assunto merece ser questionado e interpretado à luz de discussões como esta. Em peças musicais escritas em partitura, por exemplo, encontramos propostas de abertura a essas possibilidades, como em Thelma Chan, Edino Krieger e, é claro, em Lindembergue Cardoso. A diferença nesses últimos é que suas obras contêm instruções a seus intérpretes, ao contrário de canções do folclore nacional, por exemplo, onde nem autorias encontramos. A ausência de autorias talvez nos dê mais liberdade e coragem, para inventarmos propostas, dentro delas; contudo, corre-se o risco de desvirtuar seus sentidos mais profundos, que os mantém na nossa cultura há seus quinhentos anos (SILVA, 1999). A licença poética se constitui, então, num paradigma difícil de ser compreendido. Até o final do século XVIII, segundo Jean-Yves Bosseur (2014), o intérpretes estavam mais preocupados com o desenvolvimento da linguagem musical, do que com a notação e suas técnicas. À medida que a “atividade do intérprete distinguia-se (*sic*)

da [atividade] do compositor, [ou seja] que as técnicas de um e de outro foram ganhando em especificidade, começou a diminuir a parcela de liberdade que tocava ao intérprete” (MASSIN, 1997, p. 112). Antes desse período, tais licenças eram prática comum e “o sacrossanto respeito que os músicos e musicólogos preconizam hoje para com as obras do passado era totalmente estranho à atitude então adotada.” (*id.*). Quando os compositores dessa época se preocupavam com as dificuldades técnicas impressas em suas obras, esses costumavam fazer uso de “mensagens” aos intérpretes não virtuosos, como informa Rameau (1683 – 1764), em suas *Pièces de Clavecin* (1724): “Quando a mão não conseguir alcançar facilmente duas teclas ao mesmo tempo, pode-se abandonar aquela que não faz falta ao canto, pois não se deve querer o impossível.” (*id.*, p. 115). As improvisações em cadências de concerto eram outro espaço privilegiado dado aos intérpretes mais ambiciosos da época, criativamente falando. Porém, no avançar do século XIX, tal prática de liberdade começou a ser posta de lado e, com o advento do Romantismo, engendrado por crenças de consagração ao artista “herói-criador” e o culto e preservação à obra de arte, tais espaços passaram a ser apenas reflexos idiomáticos da prática criativa. Muito clara é esta percepção, com o acréscimo de instrumentos de precisão ao andamento, como o metrônomo de Maelzel (já utilizado por Beethoven); e, em relação ao parâmetro altura, com o uso do diapasão, a partir de 1859. Assim, mais uma vez, O Navio Pirata desponta como alternativa consistente, genuinamente brasileira, de espelho a futuras e renovadas obras, das quais estamos tratando aqui. Assim, nossa nona constatação se refere ao conceito de liberdade para ter ideias e realizá-las, dentro da moldura prevista pela obra.

Em Lakschevitz (2003), a autora deixa claro que seu trabalho com crianças sempre partiu do texto musical, da execução precisa da partitura; no entanto, a mesma relata preocupação em despertar o interesse dos cantores, o que exige “sensibilidade e inteligência” (p. 50). A execução na PropMpCDG também é prioritária no sentido de se extrair a ideia inicial do compositor. Seu nível de leitura vai além da mera execução precisa; no CDG, existe a proposta de (re)criação do texto musical; nela, existe também a ideia de **itinerância de papéis, inclusive o da liderança**, nos processos de criação e realização da obra. Tudo isso pode ser visto na análise e na partitura de espetáculo de O Navio Pirata (NUNES *et al.*, 2018b). Assim, o interesse nasce da obra bem escrita, igualmente bem elaborada; mas aberta às adequações propostas por seus executantes. Mais uma vez, em O Navio Pirata, tal abordagem de destaca; todavia, as demais obras para coro infantil, publicadas pela Funarte, por ocasião desse mesmo edital, também servem para serem trabalhadas nessa perspectiva,

sendo que algumas têm mais potencial e são mais interessantes, do que outras, obviamente. Chegamos, assim, ao décimo aspecto, que diz respeito à itinerância de funções, em processos criativos musicopedagógicos.

As propostas de **sonorização de histórias**, entre os autores investigados, servem de oportunidade para se pensar sobre a inserção de efeitos diversos, como na canção *Ontem à Noite* (ILARI, 2015), em que aparecem diferentes situações de medo, a serem improvisadas nas pausas indicadas (som do trovão, fantasma, risada de bruxa). Toda canção é, também, uma história e provoca reações, por parte de seus ouvintes. A criação de textos enriquecidos por interjeições, ambientações sonoras diversas e releituras de histórias infantis tradicionais, como os contos de fada, ouvidos no CD *Histórias* (WÖHL-COELHO; SILVA, 1998), estimulam tais reações. Em todos os casos estudados, encontramos decisões que oferecem “molduras musicais para o desenvolvimento de posturas críticas e de escolha” (NUNES, L., 2015, p. 40) no processo compositivo de (micro)canções. A décima primeira consideração aponta, assim, para os sons complementares e esclarecedores, que circundam os sons básicos da canção, inclusive aqueles sons que fazem parte dos ambientes onde as canções estão sendo executadas, isto é, a sensibilidade para a acústica de cada espaço cênico-musical. Para além de texto, melodia, ritmo, e harmonia, outros efeitos que se fazem ouvir, favorecem o canto e seu entendimento. Esses sons também fazem parte da canção, à medida que esclarecem seus assuntos e provocam emoções que se reforçam e se esvanecem ao longo da execução da peça.

Notamos entre alguns cantatores investigados, a busca por um **formato ideológico de fazer canção e espetáculo**, como visto em Coelho & Favareto, também presente em muitos outros grupos dedicados à produção desse gênero de canção. A produção atual muito se diferencia daquelas, das décadas de 1969 e 1970, decidida e veladamente política, e de 1980 e 1990, massivamente destinada ao formato televisivo, lançando modas e produtos ao mercado. Hoje, se produz para a internet e mídias móveis, repertórios muitas vezes apreciados com fones de ouvido, que isolam a criança de seu ambiente e de seu tempo. O problema parece ter sido percebido pelos grupos Palavra Cantada e Cuidado que Mancha, os quais, desde suas origens, vêm buscando enfrentar tal alienação, propondo canções recheadas de coreografias, animações e trocas com a plateia, em espetáculos para públicos numerosos. Já o duo Rodapião e também o Serelepe apresentam propostas semelhantes, mas que contrastam com esses grandes espetáculos, quando inserem em suas produções cantos *a capella*, instrumentos acústicos, movimentos coreográficos mínimos, exploração acústica do espaço cênico, uso de instrumentos rudimentares, vozes recitadas, cantadas e entoadas,

pesquisas de arranjos vocais e instrumentais para caracterização de canções tradicionais e até as chamadas Oficinas para Brincar. A décima segunda constatação nos alerta para a influência da produção musical sobre a formação de crenças e convicções, dos hábitos e do caráter.

Em Quero Passear, do grupo Rumo, as escolhas em relação ao **conteúdo do texto de canção** nos fizeram concluir que, mais uma vez, o menosprezo pela capacidade cognitiva da criança, provocam destarte a vulgarização do repertório infantil. Mas esta discussão não para aí, pois vimos outros grupos que apresentam textos de canção explicitamente voltados ao divertimento malicioso, no mínimo ambíguo, de um certo público adulto, como em Aula de Piano, uma das canções do álbum Arca de Noé, de Vinícius de Moraes, interpretada pelas Frenéticas. E tudo isto se torna ainda mais preocupante quando são aceitos pela crítica “especializada”, responsável por premiações, incluindo os próprios educadores, também desprovidos de critérios mais adequados ao fazer pedagógico. A canção Robô Bibelô, do grupo Rumo, talvez seja a mais impactante, dentre as selecionadas neste trabalho, quando se presta a fazer uma apologia ao suicídio; ou quando trata do estereótipo de homem tosco *versus* mulher dengosa; ou quando instaura a objetificação masculina; ou até mesmo o sexo robótico; ou, ainda, a ofensa e a discriminação à “mulher louca”... etc – males multiplicados pelos interessantes efeitos sonoros. Ou seja, onde estão as iniciativas formativas? É necessário classificar tais canções em faixas etárias, como nas produções comerciais do Cinema? É preciso estar atento para conteúdos comerciais, maliciosos e voltados a um certo tipo de humor de público adulto, metáforas políticas, imposições religiosas e comerciais. É preciso estar atento, também, ao indiscriminado da oralidade, ou seja, o emprego de concordâncias erradas, gírias, frases e palavras incompletas e menosprezo pelo “politicamente correto” são questões sérias e complexas, que não podem se apresentar como ingênuas nem divertidas. Urge, aqui, a necessidade de contrapor essa discussão à luz do documento Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2018) que, amparado por legislações, pode ser uma bússola mais fidedigna à construção do texto de canção infantil, principalmente, quando empregado para fins educativos. A BNCC orienta incluir nos currículos, as propostas pedagógicas e, por extensão, as canções, de forma transversal e integradora, com as temáticas transcritas a seguir, evidenciando que nossa décima terceira constatação, em muito, é relevante:

direitos da criança e do adolescente (Lei no 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei no 9.503/199717), educação ambiental (Lei no 9.795/1999, Parecer CNE/CP no 14/2012 e Resolução CNE/CP no 2/201218), educação

alimentar e nutricional (Lei no 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei no 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto no 7.037/2009, Parecer CNE/CP no 8/2012 e Resolução CNE/CP no 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis no 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP no 3/2004 e Resolução CNE/CP no 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB no 11/2010 e Resolução CNE/CEB no 7/201023). (BRASIL, 2018, p. 19).

No uso de onomatopeias e interjeições, no jogo de rimas, na instrumentação e na orquestração de algumas das obras vistas aqui, foi possível perceber o **reforço musical dado ao sentido dos textos de canção**, como por exemplo: a sonoridade cênica da canção (e mais uma vez estamos falando de cena em música), em Pipoca e Chiclete, do grupo Rumo (entre outras obras) parece ser técnica corrente na prática compositiva desses (cant)autores. E isso é importante de se destacar, pois é material que caracteriza o gênero, ao mesmo tempo que enriquece musicalmente a atmosfera criativa da criança e, por que não, dos próprios adultos. No entanto, uma falha foi detectada no Curso *online*, qual seja, a habilidade insuficiente de trabalhar com intenções expressivas sutis, daquilo que está sendo dito, no fluxo musical das frases faladas e em seu conseqüente registro. Essa pouca habilidade, observada principalmente na colocação, da pontuação, impede a compreensão plena da comunicação do texto de canção. E, logo, da própria canção. Acrescente-se aí a inconsistência na correta colocação da prosódia em Música e os vocábulos e construções gramaticais inadequados, fato ocorrido também entre muitos cantautores e educadores citados nesta tese, ou seja, a comunicação está truncada. Isso pode ser percebido na dificuldade de identificar as palavras importantes, os acentos e flutuações da métrica, as entonações e linhas de inflexão correspondentes (melodias da fala), e tudo o mais que, de fato, comunica a completude da ideia. Portanto, a correlação frágil, entre o entendimento do texto no idioma falado e o do texto musical se apresenta como um décimo quarto princípio identificado.

Ao avaliarmos a **produção do texto de canção** dos estudantes, e até mesmo entre alguns autores trabalhados no Capítulo 1, chegamos ao décimo quinto princípio de interesse nesta discussão. Já escrevemos que os micropoemas produzidos ao longo do curso pouco surpreendem o ouvinte/leitor. Considerando que no contexto da Composição, estamos lidando com Literatura, é imperativo evitarmos construções óbvias, sendo mais produtora “criar elementos que sugiram mais do que digam” (UFRGS, 2009, UE_29, p. 11). Aqui, cabe, contudo, uma reflexão: o que é o óbvio? Segundo dicionário Priberam, “óbvio” vem do Latim, *obvius*, significando algo que “vai ao encontro”, que é “acessível, trivial, afável”.

Como substantivo, refere-se àquilo que é “manifestamente evidente”; e, como adjetivo, refere-se àquilo que é “manifesto, patente, visível [...] não raro, previsível”. Então, questiona-se, por que um texto de canção infantil deve ser óbvio, previsível? Esse texto cria interesse? Desafia o ouvinte? Continuando, o adjetivo óbvio também significa aquilo que “pode ser captado intuitivamente”, e é a partir desta última definição que podemos tecer aproximações ao conceito que estamos construindo neste trabalho. Ao conferirmos seus antônimos, nesse mesmo dicionário, encontramos as seguintes palavras: “latente, obscuro, refutável, contestável, discutível, questionável”. Assim, entendemos que os textos de uma microcanção e, por extensão, o da canção musicopedagógica, devem ser “latentes, refutáveis”, mas também passíveis de serem captados, intuitivamente. A palavra latente, por sua vez, vem do Latim, *latens, latentis*, e significa aquilo que “está oculto, subentendido, disfarçado” (CUNHA, 2010, p. 382). Já a palavra refutar, vem também do Latim, *refuto, refutare*, e significa “repelir, reprimir, conter, desmentir”; destruir com razões de peso o que outrem estabeleceu” (Priberam). Mas pode também significar uma resposta, uma contestação (CUNHA, 2010, p. 553). A palavra refutar, portanto, tem um significado de interesse aos conceitos e pré-conceitos que estamos trazendo aqui: “destruir com razões de peso”, ou seja, a produção do texto de canção musicopedagógica deve ter conteúdo, no sentido de conter em si, ou dentro de si, “o que outrem estabeleceu”, destruindo, no sentido "terrorista" dado por Agamben (2013), expectativas... banais.

Os resultados sobre a **prática de musicar poemas não autorais**, como visto nas canções do cantautor Márcio de Camillo, podem não surtir o mesmo efeito, transmitir a mesma mensagem e nem deflagrar as mesmas experiências que o poema original nos traz. Isso foi, particularmente, sentido por este pesquisador, ao longo do curso: ao explorar versos alheios, as dificuldades aumentavam à medida que implicavam interpretação de texto. Isso, só reforça a importância dada à construção própria de um poema para (micro)canção, como em O Navio Pirata. Entre outros (cant)autores referidos na pesquisa bibliográfica, percebe-se a mesma dificuldade: a de ser fiel à intenção do texto original do poema, ao associá-lo à música. Esse assunto renderia estudos mais profundos, do que aqui cabe fazer; mas, pelo menos, este parágrafo fica como mensagem para futuras investidas. Como décimo sexto aspecto constatado, está, então, o debate sobre optar entre textos autorais próprios e textos de outros autores, ao dar início à composição de uma microcanção.

É importante notar que, entre as obras produzidas pelos cantautores, para *performance* própria, existem muitas destinadas à apresentação ao vivo, as quais, com maior frequência,

estão mais adequadas às **exigências vocais** de quem canta do que de quem frui. Assim, é possível questionar: nos cursos de formação de professores, de Música e Pedagogia, como é pensada a questão do alcance vocal de quem ensina a cantar? A tonalidade da gravação do *playback*, prevê uma extensão vocal adequada à voz infantil? E para um professor não especialista que, muitas vezes pode até tocar um instrumento, mas não possui preparo técnico para transpor canções, por exemplo? Segundo Sobreira (2015), ao tratarmos de escolher o tipo de voz a ser empregada junto ao público infantil, é preferível aquela que seja próxima, em extensão, à da criança, ou seja, a voz feminina; mas a voz masculina deve entoar a melodia em sua região normal, sem falsete. Em seu estudo, a autora nos dá ainda mais subsídios, para se pensar nesta décima sétima constatação sobre extensão vocal na canção musicopedagógica.

No Curso *online*, os estudantes tiveram ideias, mas na hora de colocar isso em prática, faltaram-lhes habilidades. Pensando na prospecção, a metáfora de abrir uma mina exige conhecimentos geológicos, e isso é função de um geólogo; o educador musical, também um especialista, deve estudar para conhecer as possibilidades de minerar a criatividade dos alunos. Para isso, é necessário ao educador-compositor **confiar no (submeter-se à condição de utilizar o) processo criativo** que ele oferece a seus alunos, esse é o primeiro passo. E, assim “aceito, passa a ser objeto de retribuição” (LEITE, 2018, p. 47). O educador-compositor também não pode assustar o aluno; antes, desafiá-lo àquilo que este pode fazer. No caso do Curso *online*, os estudantes já eram musicalizados e utilizaram a ferramenta *leadsheet* como material básico de registro notacional convencional. Mas há outras formas de registro. Um exemplo do que a PropMpCDG entende sobre registro de um evento musical é a partitura de espetáculo de O Navio Pirata (NUNES *et al.*, 2018b). É tarefa do educador-compositor, também um educador-pesquisador, continuar conhecendo, prospectando, “mergulhando”... para encontrar outros autores, com perspectivas próximas das que vimos em Cardoso e Krieger, por exemplo. Por meio de tais riscos, há de jogar ar e luz em ambientes ainda pouco explorados, preparando músicos ainda inexperientes para aprimorarem seu senso crítico, em relação ao gênero musical em estudo. Assim, manter confiança e disposição para submeter-se ao processo criativo, enquanto o mestre se propõe a encaminhar seu discípulo no caminho da criação, é o décimo oitavo ponto detectado.

A partir disso, então, afirmando-se “especialista” (LAKSCHEVITZ, 2003), continuemos refletindo sobre esse mesmo educador, formado no Curso *online*, e dizemos, com convicção, que ele tem que ser musicista, não no sentido de apenas interpretar e executar

peças alheias, mas também no sentido de ser capaz de levar seu aluno a interpretar e executar peças alheias, empregando e expandindo suas **condições disponíveis, no momento**. Os estudantes tiveram ideias ótimas; mas, na hora de colocar isso em prática, suas habilidades para tal não foram suficientes. Diante disso, havia duas possibilidades: desistir ou empreender aprendizagem. E, obviamente, cabe ao professor dosar os desafios da segunda, única opção que conduz ao conhecimento. Assim, é necessário ao educador musical ser capaz de prospectar a obra original, conduzindo sua execução final por passos progressivos. Desafiadores, sim; mas não traumáticos. Muitos conhecimentos docentes são demandados, neste esforço de avanço por decupagem. A ideia final da obra, já exposta sobre uma folha de partitura, mas ainda “encastada em silêncio” (SERRES, 2001), deve soar a partir de referenciais seguros. Mas... e a obra está suficientemente bem estruturada, para permitir tais interferências, sem desmantelar-se? Há generosidade suficiente, por parte dos compositores, para tais interferências? Há habilidades suficientes para isso, por parte dos professores? Existem trocas abertas e consistentes entre eles, ao discutirem sobre Composição Musicopedagógica? Definitivamente, é notável a carência na proposição de composições escolares, tanto por parte dos compositores, como por parte de professores de Música, que, ao que parece, pouco compreendem o valor de seu trabalho autoral. Por outro lado, mas do mesmo modo, pouco se evidencia interesse de compositores profissionais para se dedicarem à criação de obras direcionadas ao público infantil e, particularmente, para servirem a processos de ensino-aprendizagem. Assim, a décima nona formulação obtida se refere à imperativa urgência de serem criadas obras capazes de suportar interferências, sustentando-se.

Por fim, o vigésimo e último fator de igual importância diz respeito ao **preparo eclético e propositivo do educador**, um dos princípios da PropMpCDG, na formação de professores de Música. “O papel do pedagogo e do professor de Música seria, justamente, não ser 'pedagogo', tão pouco 'professor'! No meu entender, é preciso, antes de mais nada, gostar de Música, de brincar... ter encantamento por menino, pela cultura da criança” (Lydia Hortélio, em entrevista a Dulcimarta Lemos, 2014, p. 275). Após dissecada todas as suas possibilidades, a ideia é aproximar-se da peça de tal forma que ela *se dobre* à criança, ao “menino”. Cada educador tem, dentro de si, sua própria criança que, ao ser despertada, é passível de criação autêntica. Isso, porque a criação autêntica é sempre ingênua, inocente, ainda ignorante dos perigos. Buscando um significado mais conotativo ao seu étimo, a expressão “dobrar” (CUNHA, 2010, p. 226) significa aquilo que é suscetível à “duplicação”,

no sentido de “tornar-se mais completo”. Tornar mais completa uma ideia simples requer iniciativa sustentada por experiência e zelo, por prerrogativa docente e, ao mesmo tempo, por parte do que existe para ser ensinado e aprendido.

Resume-se esse inventário em uma lista de 20 tópicos, conforme Quadro 22, abaixo.

Quadro 22 – Lista de Princípios decorrentes das considerações sobre o Consagrado

1	Modalidades de produção da canção infantil
2	Vínculo com as Artes Cênicas
3	Uso do <i>Playback</i>
4	Uso de sons sintetizados e sampleados
5	Harmonização simples <i>versus</i> sofisticada
6	Explicitação do processo de criação
7	Aproximação entre a canção e o universo da criança
8	Canções que seduzem crianças e adultos
9	Espaço para criação e improvisação
10	Itinerância de papéis na leitura de processos musicopedagógicos
11	Sonorização de histórias
12	Formato da canção e dos espetáculos
13	Conteúdo do texto de canção
14	Reforço musical dado ao sentido dos textos de canção
15	Produção do texto de canção (Micropoema)
16	Prática de musicar poemas não autorais
17	Exigências vocais
18	Confiança no e submissão ao processo de composição escolhido
19	Emprego e expansão de condições disponíveis, no momento
20	Preparo eclético e propositivo do educador

Fonte: autor desta tese.

Ao longo do Curso *online*, e na escrita desta tese, empreendeu-se esforços no sentido de encontrar e fortalecer o “Homem poético” que, segundo Agamben (2013), é aquele que cria, na “pro-dução”, algo diferente do que foi gerado. Insiste-se na existência desse educador-compositor, capaz de arriscar-se tanto a ser um eterno aprendiz da criação como a trazer à luz e sustentar o criador, dentro de cada um de seus aprendizes. Nesse ínterim, a palavra “pro-dução” é utilizada para indicar o caráter essencial da ποιησις [poesia], isto é, a “produção na presença”. No caso, na presença de um compositor que compõe, obviamente; mas que também se expõe (que “gosta de brincar”), para mostrar a seus estudantes a coragem necessária ao compor, pois onde há fuga, não há criação. Assim, o modo como a amostra dos estudantes se apropriou (ou não conseguiu se apropriar) do ensino ofertado, indicou ao pesquisador-compositor possibilidades essenciais à ampliação do produto Amarelo do Submarino, obra de criação docente, destinada a mobilizá-los. Vejamos sua comparação.

3.2 COMPARAÇÃO ENTRE ASPECTOS OPERACIONAIS OBSERVADOS

Este subcapítulo apresenta uma comparação entre as microcanções dos estudantes, compostas no curso, e a microcanção Amarelo do Submarino. A composição-modelo, nesta tese, serviu como gatilho da ποιήσις, poesia, dependendo apenas de um estalo para sua “produção”, na “presença” (AGAMBEN, 2013), no “estrangeiro” (SERRES, 2001), no mergulho! Esse gatilho representou a observação e a imitação dessa microcanção, como exercício inicial de criação; assim, restou aos estudantes decidir por ouvir seu estampido. Mas, como a composição-modelo influenciou a produção criativa dos estudantes? O que os estudantes conseguiram detectar, extrair, perceber, memorizar, empregar... dos “discursos e debates”, dos “ditos e resolvidos pela linguagem”? O que a referida peça lhes terá ensinado? Ela foi suficiente como *start* de suas próprias composições, encorajando-os a suas próprias incursões pelos “silêncios”?

Como já constatado, não houve comentários à composição-modelo, no curso, apenas indicações de acesso a ela, no Moodle. Com isso, foi necessário interpretar o texto musical dos estudantes, através da busca de itens extraídos dos Princípios Compositivos CDG (1.3.2) e da lista de Aspectos Identitários (1.2.1), mas apenas os utilizados em Amarelo do Submarino para, assim, servir de parâmetro de comparação, trabalho que resultou na Tabela 2, abaixo. A tabela totaliza 18 aspectos operacionais, sendo que **dos Princípios Compositivos CDG**, extraímos oito deles: 1) Inflexões vocais; 2) Cadências Musicais, associadas às diferentes pontuações; 3) Palavras Importantes; 4) Prosódia; 5) Madrigalismo; 6) Harmonização Sofisticada; 7) Caráter; 8) Onomatopeias e interjeições; e **dos Aspectos Identitários**, dez: 1) Uso de Instrumentos Convencionais; 2) Uso Criativo da Voz Falada ou Uso Alternativo de Voz Cantada; 3) Uso Convencional de Voz Cantada; 4) Uso de voz apenas em Uníssono; 5) Acompanhamento Homofônico; 6) Métrica de Compassos Alternados; 7) Alternância de Andamentos; 8) Variações de Dinâmicas; 9) Uso Explícito de Sinais de Agógica e 10) Possibilidades de variação na forma.

Tabela 2 – Aspectos Operacionais do Processo de Composição de Microcanções CDG presentes tanto nas partituras de Amarelo do Submarino como nas MCs dos estudantes

		Estudantes									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aspectos Operacionais	Inflexões Vocais					x					x
	Cadências Musicais		x								
	Palavras Importantes										
	Prosódia						x			x	
	Madrigalismo						x				
	Harmonização Sofisticada					x	x			x	
	Definição do Caráter	x	x		x	x	x				
	Emprego de Onomatopeias/Interjeições				x	x	x			x	x
	Instrumentos Convencionais	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Voz Falada/Recursos Vocais Alternativos	x	x				x			x	
	Voz Cantada Convencional		x	x	x	x	x			x	x
	Unísono		x	x		x	x	x	x	x	x
	Acompanhamento Homofônico		x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Métrica de Compassos Alternados										
	Alternância de Andamentos		x				x				
	Variações de Dinâmicas		x				x			x	
	Sinais de Agógica	x	x				x				
	Possibilidades de Variação na Forma										
Total de itens preenchidos	4	10	4	5	8	13	3	3	9	6	

Fonte: autor desta tese

Algumas observações à Tabela 2: o registro das Inflexões Vocais foi assinalado apenas nas colunas dos Estudantes 5 e 10. Os dois estudantes assinalados são egressos do Prolicenmus, ou seja, já haviam trabalhado com o conteúdo ministrado no curso *online*, concluindo que tal aspecto é assunto complexo de se compreender, exigindo esforço e tempo, até que se adquira familiaridade com ele. Outra observação a ser considerada remete à escrita de composições, cuja parte da voz está em registro muito agudo. É possível supor que os estudantes que escreveram assim sejam instrumentistas não familiarizados em escrever para voz, não percebendo a impossibilidade de alcance vocal. Deste modo, não foi possível preencher no espaço referente ao uso convencional de voz cantada, mesmo que, em suas *performances*, tenham cantado oitava abaixo.

Os itens não preenchidos na Tabela 2 foram três: Palavras Importantes, Métrica de Compassos Alternados e Forma. O exercício de anotar as Palavras Importantes, presentes no Micropoema, é inerente à criação e ao desenvolvimento dos demais elementos compositivos da PropMpCDG, pois é, justamente, nessa fase do processo que se instauram a métrica do compasso e a correta colocação da Prosódia em Música. Já a Métrica de Compassos Alternados e a (micro)forma tripartida, utilizados em Amarelo do Submarino, não foram evidenciados nas microcanções dos estudantes; porém, tais recursos não se configuram como imprescindíveis para a caracterização de uma MC_CDG.

Por fim, notamos que as composições dos estudantes permaneceram arraigadas no consagrado; talvez, por insegurança de empreender viagem ao “estrangeiro” (SERRES, 2001), pouco compreendendo a exigência de pré-requisitos, sejam musicais, sejam tecnológicos, sejam de cultura geral. Assim, pode-se supor que alguns dos aprendizes de composição de MC_CDG estavam mais apegados ao que já se conhecia do que ao que se poderia (re)conhecer. Por isso, o ensino e o “ensinador” devem manter-se como exemplos próprios, expondo-se, sem temor. E é nesse sentido, que a canção-modelo será retomada, ao final desta tese: submetendo-se a assimilar melhorias decorrentes, especialmente, das dúvidas e das evidências de desinteresse, por parte dos estudantes do referido curso. Surge, então, a necessidade de revisitar o processo de criação da composição-modelo, ampliando-a, tornando-a mais atraente, mais sensível e marcante ao público discente, a quem foi destinada.

3.3 AMPLIAÇÃO DE AMARELO DO SUBMARINO

Na experiência de mergulhar em um processo *sui generis* de composição, os estudantes não conseguiram assimilar toda a exuberância escondida no “ambiente estranho ao aprendiz”. Mergulhar na exuberância se apresenta, então, como essencial para a criação da Microcanção CDG. Assim detectado, foi necessário extrair delas dados para “emergir com um novo modo de expressar(-se)”, com novas ideias, as quais também serviram para otimizar a composição-modelo que, antes, servira de gatilho para a ποιησις, à poesia deles. Assim é o Processo de Composição de Microcanções CDG que, através de seus fundamentos, mostrou um duplo caminho compositivo: na dissertação de mestrado, as MCs_CDG foram pensadas como extratos, no sentido centrípeto, de sua construção, “da pele para dentro”, resultando nas Três Microcanções de Câmara (NUNES, L., 2015). Nesta tese, o estudo foi direcionado ao seu funcionamento inverso, como catalisadora de expressões múltiplas, mas em sentido

centrífugo, “da pele para fora”, resultando, por primeiro, na microcanção Amarelo do Submarino e, por segundo, nas suas próprias obras. E foi nesse íterim, mergulhando com eles, que sua ampliação foi tomando forma, e agora é música que se apresenta no “limbo”. O modo como seus aprendizes receberam a composição Amarelo do Submarino, enquanto modelo das peças que eles mesmos deveriam criar, indicou caminhos de Especialização para sua criação original. Gerou-se, daí, então, uma primeira, dentre infinitas ampliações possíveis para a microcanção original. Ampliar carece de criação. Logo, o mestre, ao ensinar, aprendeu; e, mostrando como se aprende, ensinou a arte de mergulhar e emergir, com uma nova criação.

Os itens extraídos da Tabela 2, contribuição efetiva desta oportunidade de ampliação da canção-modelo, identificados aqui e na partitura ampliada, com cores sublinhadas, foram os seguintes:

- Inflexões vocais
- Cadências musicais
- Palavras importantes
- Prosódia
- Madrigalismo
- Harmonização sofisticada
- Voz falada/recursos vocais alternativos
- Métrica de compassos alternados
- Alternância de andamentos
- Variações de dinâmica
- Sinais de agógica

AMARELO DO SUBMARINO
Leonardo de A. Nunes

INTRODUÇÃO
Texto declamado
Criar texto contextualizando enredo.

CENA 1
Efeito de multidão
Entram em cena os habitantes de Pepperland, tocando livremente diferentes escalas pentatônicas, em quaisquer instrumentos.
Plateia participa tocando pequenos instrumentos de percussão manuais, quaisquer notas, livremente (no caso aqueles que forem de altura definida), até o final da Cena 1.

Largo ♩ = 60

The score consists of six staves: Clarinete em Sib, Coro, Vibrafone, Violão, Marimba, and Piano. The 'INTRODUÇÃO' section is marked 'Largo' with a tempo of ♩ = 60. The 'CENA 1' section begins with a key signature change to one sharp (F#) and a time signature change to 5/4. The Vibrafone part includes the instruction 'ad libitum, enquanto o texto inicial é declamado' and 'Repetir o necessário'. The Piano part includes 'Largo' and 'Repetir o necessário'. There are orange and blue boxes highlighting specific musical passages in the Clarinet and Piano staves, respectively.

CENA 4

Cena onde os instrumentos podem ser combinados livremente com o piano
[Repetir compasso, 3 ou 4 vezes]

accel.

CENA 5

Vozes: criar efeito de ondas
com as palavras "mar" e "azul"

$\text{♩} = 46$

The musical score is arranged in three systems. The first system is for the Coro (Chorus), with vocal lines in treble and bass clefs. The lyrics are "Mar a - zul" and "Mar a -". The word "a - zul" is highlighted in cyan in both parts. The word "solo" is written above the vocal lines. The second system is for the Vib. (Vibraphone), with a single line in treble clef. The lyrics "Mar a - zul" are written below the line, with "a - zul" highlighted in cyan. The dynamic marking *mp* is written below the staff. The third system is for the Pno. (Piano), with two staves in treble and bass clefs. The left hand starts with a piano (*p*) dynamic and a melodic line. The right hand has a series of chords. The dynamic marking *f* is written above the right hand. The tempo marking $\text{♩} = 46$ is written above the right hand. The instruction "accel. [até o fim das repetições]" is written above the left hand. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4.

4

CENA 6
Microcanção II

Multidão em pânico;
atores e público participam através de vozes
em murmúrios e do uso de instrumentos

Coro
Pno.
Vib.

fin do efeito

rit. a tempo

rit. a tempo

mp f

"Salve-se quem puder!"

The musical score is arranged in three systems. The top system is for the Coro (Chorus), with a vocal line and a bass line. The middle system is for the Vib. (Vibraphone). The bottom system is for the Pno. (Piano). The lyrics are: 'zul Mar a - zul Mar a - zul A - zul é o mar... É o mons - tro?'. Performance instructions include 'fim do efeito' with an arrow, 'rit.' (ritardando) and 'a tempo' markings, and dynamic markings 'mp' and 'f'. A yellow box highlights a section of the score, and a green box highlights a specific measure in the piano part. A descriptive box on the right explains the 'Multidão em pânico' (Panic crowd) concept, and a quote 'Salve-se quem puder!' is placed at the end of the score.

CENA 7
Zona de confronto

5

Entrada dos Blue Meanies;
luta encenada, entre cores

Fantasmagórico $\text{♩} = 160$

Coro: gritos, Ah... Percussão Corporal

Vib.: c/ou outro instrumento, *f* senza pedal

Mar.: *f*

Pno.: explorar gesto, em diferentes regiões do teclado, *f* senza pedal

The musical score is arranged in four systems. The first system is for the Coro (Chorus), with a vocal line and a Percussão Corporal (Body Percussion) line. The second system is for Vib. (Vibraphone), with a melodic line and a dynamic marking of *f* senza pedal. The third system is for Mar. (Maracas), with a rhythmic accompaniment and a dynamic marking of *f*. The fourth system is for Pno. (Piano), with a complex rhythmic accompaniment and performance instructions: 'explorar gesto, em diferentes regiões do teclado' and 'senza pedal'. The tempo is marked as $\text{♩} = 160$.

6

Clarinete ou outro instrumento

Coro

Vib.

Mar.

Pno.

Criar: continuar até o sinal de um gesto sonoro e cênico combinado

The musical score is written for five instruments: Clarinet (Cl.), Choir (Coro), Vibraphone (Vib.), Maracas (Mar.), and Piano (Pno.). The Clarinet part features a melodic line with blue underlines under the first four measures and a green box at the end. The Choir part consists of rhythmic patterns with an orange box at the end. The Vibraphone part has a steady eighth-note pattern. The Maracas part has a steady eighth-note pattern. The Piano part has a steady eighth-note pattern. A text box at the top right contains the instruction: 'Criar: continuar até o sinal de um gesto sonoro e cênico combinado'.

CENA 8
O azul permanece

$\text{♩} = 60$

Cl.

Vib.

Vi.

Pno.

$\text{♩} = 60$

pp

mp

p

f

f

1. 2.

1. 2.

8

The image shows a musical score for three parts: Coro (Chorus), Vib. (Vibraphone), and Pno. (Piano). The Coro part is in the top staff, with lyrics "Oh..." appearing twice. The Vib. part is in the middle staff, marked with a piano (*p*) dynamic. The Pno. part is in the bottom staff, also marked with a piano (*p*) dynamic. A yellow box highlights the first two measures of the Pno. part, and a brown box highlights the next two measures. The Pno. part consists of a series of chords and moving lines in both hands.

The image shows a musical score for four parts: Coro (Chorus), Vib. (Vibraphone), Vi. (Violin), and Pno. (Piano). The score is in 2/4 time and features a key signature of two sharps (F# and C#). The Coro part has the lyrics "Oh..." written below the vocal line. The Vib. part has a section of the first five measures highlighted with a brown box. The Vi. part is mostly silent, with a few notes in the first five measures. The Pno. part has a section of the first five measures highlighted with a brown box. There are two "accel." markings: one in a green box above the Coro part at measure 6, and another above the Pno. part at measure 6. The score ends with a double bar line and repeat signs at the end of each part.

10

CENA 9
Microcanção III

Vivaz ♩ = 160 rit.

Coro
mp Mas ven-ce o a - ma - re - lo... do sub - ma - ri - no?!
 A - - ma - - re - lo... do sub - ma - ri - no?!

Vib.
mf

Vi.

Pno.
mp *mf*

Efeito:
 multidão e público
 murmuram a palavra
 "submarino".
 Explorar pontuações

Aqui, a Especialização serviu como recurso de qualificação da composição-modelo, a fim de reforçar o ensino dos Princípios e Aspectos Operacionais, empregados no curso. O compositor de Amarelo do Submarino mergulha junto com seus alunos, compondo com eles, para eles e por causa deles; mas, estando à frente deles, vislumbra ensinar aquilo que não está sendo suficientemente compreendido. É, então, que ele resolve variar sua Forma, em nove Cenas. Isso é o que proporciona as experiências plenas e simultâneas, é a imersão absoluta, sem nada compreender, mas tudo viver. É também a emersão absoluta, no empenho de aprender o “idioma estrangeiro”, para expressar o que viveu. É a experiência de imersão e de emersão concomitantes. É deixar de lado, temporariamente, o estar constantemente informado, para assumir o seu oposto, o de ser *zôon lógon échon*, um “vivente dotado de palavra”, dotado de possibilidades de experiência (BONDÍA, 2002). É de onde vem a energia para decifrar o “ambiente estranho”, codificando a experiência vivida. Só se consegue a experiência integral, quando se mergulha; por outro lado, só se consegue contar sobre ela, quando se volta à superfície.

CONCLUSÃO

Essa ideia tão difundida de que tudo deve ser dito e resolvido pela linguagem, de que todo verdadeiro problema dá assunto para debate, de que a filosofia se deduz a perguntas e respostas, de que só podemos nos tratar pela fala, e que o ensinamento passa exclusivamente pelo discurso, esta ideia falastrona, teatral, publicitária, sem vergonha nem pudor, ignora a presença real do vinho e do pão, seu gosto tácito, seu odor, esquece o ensino pelos gestos apenas esboçados, a convivência, as cumplicidades, o que não se precisa dizer, a súplica de amor insigne, as intuições incríveis que faíscam como raio, o encanto que perdura após uma atitude, essa ideia judiciária condena os tímidos, os que nem sempre têm opinião própria e nem sabem o que pensam, os pesquisadores, essa ideia de professor exclui os que não assistem à aula, os inventores e os humildes, os que existem e são tocados, as pessoas de espírito, conheci tantas coisas sem texto e pessoas sem gramática, crianças sem léxico, velhos sem vocabulário, vivi tanto no estrangeiro, mudo, aterrorizado atrás da cortina das línguas, teria realmente saboreado a vida se não tivesse feito mais do que ouvir ou falar, o que sei de mais precioso está encastado em silêncio. Não, nem o mundo, nem a experiência, nem a filosofia, nem a morte se deixam encerrar no teatro, no tribunal, ou numa aula. Esta ideia verdadeira esquece a física e a vida, a ciência e a literatura, a modéstia e a beleza. (SERRES, 2001, p. 102)

Esta tese teve, como Objetivo Geral, **fomentar o estudo da Composição Musical na formação de professores de Música, sob perspectivas da Proposta Musicopedagógica CDG**, sendo articulada por seus três Objetivos Específicos, quais sejam: 1) Caracterizar aspectos próprios à Composição Musical, para fins musicopedagógicos, no Brasil; 2) Identificar conexões implicadas pelo ensinar e aprender sobre composição de MC_CDG, num contexto específico; e 3) Enunciar ideias que possam otimizar o Processo de Composição de Microcanções CDG. Sua pergunta foi: **Como mergulhar em ambientes estranhos ao compositor aprendiz, para de lá emergir com um novo modo de expressar(-se), no Processo de Composição de Microcanções CDG?** Acredita-se ter chegado a uma resposta importante; porém, antes de enunciá-la como conclusiva, retoma-se, em síntese, os caminhos desta investigação. Faz-se necessário tal retomada para reafirmar a metodologia utilizada no estudo e evidenciar a coerência entre o objeto de estudo e os métodos utilizados, avançando-se também na consolidação do próprio Modelo Teórico CDG.

No primeiro Capítulo, uma investigação na literatura especializada nos possibilitou compreender o contexto e o estado da arte referente a **composições para crianças, e sobre crianças e seus temas ou interesses**, no Brasil. Essas foram a maioria das peças encontradas. Seguiram-se a elas as **canções com crianças**, mas que se opõe ao entendimento do CDG

sobre este repertório, à medida que se baseiam em processos de seleção; e, por fim, **canções por crianças**, a minoria. É neste grupo, que inclui a criação de canções, onde estão os maiores desafios. É para ele, que se voltam as constatações mais importantes deste estudo. Estudou-se o tema exclusivamente no Brasil, porque é preciso procurar “os gestos apenas esboçados, a convivência, as cumplicidades, o que não se precisa dizer, a súplica de amor insigne, as intuições incríveis...”, (SERRES, 2001, p. 102) que nos libertam da sensação de sermos estrangeiros no próprio país. Mas, a despeito da satisfação de se poder afirmar sobre o empenho já realizado, por parte de professores e artistas, identificou-se o que se chamou de Limites de um Vazio. Vazio, porque ainda é irrisória a produção de repertório musicopedagógico. Contudo, entre as raras preciosidades encontradas, foi possível prospectar especificidades técnicas delimitadoras de um repertório de peças para coro infantil, originadas de compositores brasileiros. De modo mais intensivo, elas foram estudadas em Momento Funarte, evidenciando-se seus aspectos identitários e adentrando-se numa análise detalhada das características musicopedagógicas da peça O Navio Pirata, de Lindembergue Cardoso, considerada a mais representativa de todas as características encontradas entre as demais. A ideia foi identificar o estranho, para reconhecê-lo familiar e, então, de lá retornar para compreender o desde sempre nativo. Por fim, foi necessário retomar uma pesquisa desenvolvida por este autor, por ocasião de sua dissertação de mestrado (NUNES, L., 2015), a fim de posicionar e atualizar o leitor, explicitando o que são as Microcanções CDG, com suas Origens, seus Propósitos e seus Princípios Compositivos. Isto, porque é assim que vão sendo enunciadas, em modestas, mas necessárias palavras, as “ideias verdadeiras”, para chegar-se ao “encanto que perdura após uma atitude”. Atitude essa, que, no momento, se faz representar pelo labor desta tese, formulada por um educador-compositor que não quer excluir “os que não assistem à aula”; antes pelo contrário.

No segundo Capítulo, empregando elementos de “linguagem”, no sentido trazido por Serres, pinçados da busca desenvolvida no capítulo anterior, é composta a peça Amarelo do Submarino. Também foi explicitado seu processo compositivo e caracterizadas suas partes componentes, empregando-se a Ficha de Análise CDG. Essa microcanção resultou da observação sobre uma lista de aspectos operacionais extraídos, pelo próprio pesquisador-compositor, de obras do Momento Funarte e dos Princípios Compositivos CDG, aceitos por ele como expressões eloquentes no âmbito das “ideias verdadeiras”. A microcanção Amarelo do Submarino, agora composição-modelo, foi aplicada num Curso de Extensão *Online*, dedicado à formação de professores de Música. Por fim, foram registrados Resultados e suas

Avaliações. A procedência dessas ideias, os “de onde vieram”, a essas alturas já estava “dita e resolvida pela linguagem”, conforme Aplicação Investigativa, assim como já devidamente submetida “ao debate”, em Resultados e Avaliação. Buscou-se, então, promover sua articulação, à luz de “perguntas e respostas”, nos diferentes “discursos” dos autores estudados. Todos esses autores, inclusive este pesquisador com seus alunos, são habitantes de mundos limitados, recheados de expressões de uma “ideia falastrona, teatral, publicitária, sem vergonha nem pudor...”; mas, justamente pela coragem de enfrentá-las, são diferentes delas, à medida que optam por não quererem se submeter, unicamente, à ignorância das “presenças reais”.

No caso específico, o Amarelo do Submarino se expõe à apreciação, em um curso *online* sobre composição de Microcanções CDG e, posteriormente, submete-se a alterações, pois não quer se limitar às “ideias verdadeiras”, de um conhecimento arrogante; antes, não esquece sua condição de ser uma expressão também de “ensino pelos gestos apenas esboçados”. Constatou-se, que o Amarelo do Submarino, foi apenas timidamente visitado pelos estudantes. Qualificados como “estrangeiros” nesse processo de composição (outros, já parcialmente naturalizados e, por força de circunstâncias, ambientados), é possível afirmar, então, que eles reagiram a ela “mudos, aterrorizados atrás da cortina das línguas”. Ainda assim, empenharam-se em saborear a musicalidade dessa língua estrangeira, no estrangeiro. Acreditaram no pesquisador, a quem coube lhes ofertar “ideias verdadeiras” que, sem atormentarem os que estavam “atrás da cortina das línguas”, os despertassem para o que há de “mais precioso, [...] encastado em silêncio.” Mais uma vez, Serres, o filósofo-inventor, nos orienta a repensar o roteiro da tese. Como não bastasse deparar-se com uma microcanção que se prestou a olhares curiosos, esses estrangeiros precisaram reagir. Mesmo que a microcanção Amarelo do Submarino tenha sido cercada de palavras-guias e esclarecimentos, essa criação-modelo não se bastou, nem provocou questionamentos significativos; contudo, estava lá, disponível e provocativa. Porém, nesse trânsito entre Consagrados e Observados, despertou no seu compositor, mais precisamente na ampliação do Amarelo do Submarino, um potencial de reverberação ainda não evidenciado, aqui: a Especialização. Conclui-se, então, que fomentar o estudo da Composição Musical, na formação de professores de Música implica compreender o que é essa Especialização, utilizando-a, de fato.

Dos estudos realizados e das observações que lhe seguiram, propõe-se aos conteúdos teóricos do CDG, a seguinte definição para Especialização: uma oportunidade instantânea, uma circunstância de permissão para se empregar eventos acontecidos e/ou possíveis de

acontecer, em um dado espaço, sobre um determinado lapso de tempo, em Música. É um fenômeno complexo que pode ou não acontecer, em associação a outro, mais primitivo. É aceitar as convenções tradicionais, mas também significa esforço para superá-las. Seu resultado nos coloca num espaço, onde o tempo é sensorial, porque exatamente onde se está, há um em torno, no qual sempre há algo do passado que permanece, e algo inusitado para nos surpreender, mais adiante. Entre os dois, está o esforço por captá-los e compreendê-los, no agora. Pois é, precisamente, a Espacialização que detém este condão. A Espacialização pode ser considerada, também lugar de mobilização do Desejo, porque o lugar do Desejo é onde Memória e Esperança se harmonizam (LEITE, 2018). Os sons que preenchem uma dada moldura de tempo são intencionais e não intencionais; então, não há silêncio físico, mas sim sons dirigidos ou não dirigidos, segundo experiência do compositor John Cage (1912 - 1992), ao entrar em câmara anecoica. Mas a Espacialização advém dessas escolhas entre uns e outros; logo, é sempre intencional. Ao aceitarmos nela os sons não intencionais, alargamos nossos horizontes, porque todos esses elementos também compõem a obra; excluí-los, simplesmente, seria despender força inútil. Aceitar isso pode ser uma das condições decisivas para a compreensão (no sentido de agarrar, conter em si) do termo Espacialização, ou seja, de estar aberto à experiência, à autonomia, à independência, à espontaneidade e à coragem de se expor (BONDÍA, 2002).

Uma sala de aula, com crianças cheias de capacidades e potenciais, é muito ruidosa. Qual o risco? Pode se transformar numa moldura cujos ecos, projetando-se para dentro da própria fonte sonora, a destroem; e não há repressão, nem descaso, que a vença de fora. Concomitantemente, seu universo sonoro, estando ao avesso, é autofágico. Então, se o educador-compositor reprime ou ignora tal ruído, ele também sufoca capacidades e potenciais que anseiam por encontrar uma forma de expressão adequada. Por fim, conduz tal anseio à morte. Qualquer sala de aula apresenta avessos, parecendo haver dentro dela apenas um plano de ensino, talvez alguns materiais e, obviamente, aquele que planejou seus sons intencionais, um educador-inventor, com seus alunos dispersos. Mas basta permitir que todos os ruídos sejam incluídos como parte formal da obra em criação, precisamente, a Espacialização, e seus ecos de obras estruturadas serão ouvidos, belos, ali e para sempre.

Apenas depois de aceitos e já integrados, harmonizados, é que os ruídos, que estão dentro e também fora de tal narrativa, que são explícitos e implícitos, que são “visíveis e invisíveis” (SILVA, 1999, p. 217), poderão ser compreendidos. A despeito disso, o educador-compositor deve estar preparado para escutá-los, num tempo desde sempre... suportando o

novo desconcertante, porque muito ele conhece do velho conservador. Mas, como conseguiu? Propõe-se que a Espacialização seja capaz de quebrar esses duplos, construídos em tempo e espaço reais. Em cada Espacialização, a ser proposta como um dos desdobramentos musicopedagógicos de uma MC_CDG, é possível dissipar o duplo em Arte, porque é ali que ela “se desprende de si mesma para se mover no puro nada, suspensa em um tipo de limbo diáfano entre o não-ser-mais e o seu não-ser-ainda.” (HEGEL, Elogio Fúnebre, *apud* AGAMBEN, 2013, p. 95). A Espacialização, então, é a “obra se fazendo” (REY, 2002).

Assim, ensinar e estudar sobre criação musical é mais do que lidar com teorias da escrita e da produção musical convencional. Pode-se afirmar, até mesmo, que elas sejam secundárias; servem unicamente como estratégias e ferramentas para ajudar o aprendiz e seu mestre a mergulharem em ambientes escondidos da inspiração, que ainda lhes sejam estranhos, para, de lá, emergir com um novo modo de expressar(-se). A matéria-prima de uma Microcanção CDG, muito antes de promover associações intelectuais entre textos e músicas, é uma intenção, um gesto, uma história... uma Espacialização ainda imaginada ou pronta para se revelar – uma essência. Todas as formalidades e conteúdos oferecem suporte à aproximação da essência de uma canção; porém, não são essa canção ainda. Para além de tudo isso, essa canção é aquilo que se faz por meio dela, na vida que existe dentro de um espaço finito, mas rico. É o resultado expressivo de uma pessoa inspirada e imaginativa, situada e sensível ao que lhe rodeia e ao que está nela, compartilhado com os demais. Ela nasce por causa de gestos apenas esboçados e de silêncios, e se torna grandiosa por meio de sons não intencionais... Trata-se de um resultado expressivo mais eloquente pelo que cala, do que por aquilo que se faz ouvir. Mais eloquente por aquilo que soma com adequação, do que por aquilo que exclui. O mergulho de um compositor-aprendiz em ambientes escondidos de sua inspiração, deve ser precedido por meio de Espacialização, no tempo eterno e envolvente do agora. Conduzido por Princípios e Aspectos Operacionais que serviram de suporte a esta aventura ao desconhecido, o compositor, seja mestre ou aprendiz, retorna de lá com novos modos de expressão e de criação no Processo de Composição de Microcanções CDG. É o que se conclui, nesta tese.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 2 ed.
- ANDRADE, Débora. A metodologia de Bartle para o trabalho com crianças “desafinadas” por meio do canto coral: uma prática inclusiva. **Revista Tecer**. Belo Horizonte, vol. 3, nº 4, p.75-81, 2010.
- ANDRADE, Milton de; SIEDLER, Mônica. Dramaturgia do Movimento: primeiras definições na busca de uma metodologia de composição. **Revista do FENATIB**, 8º e 9º Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau. p. 18-19. 2004 e 2005. Disponível em <http://fenatib.com.br/wp-content/uploads/2016/07/Revista-8-e-9-Fenatib.pdf> Acesso em: 15 jun. 2018.
- ATOLINI, Rafael Guerini. **Um estudo sobre o MAaV no Prolicenmus**: contribuições de Sistemas de Organização do Conhecimento. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical), Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia (UFB), Salvador, 2016.
- BARENBOIM, Daniel. **A música desperta o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BARROS, Manoel. **Livro das Ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- 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. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 3, n. 3, set. 2011.
- BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABEM**, Londrina, n. 6, p. 73-85, set. 2001.
- BEYER, Esther. Apreciação musical por músicos experientes. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (org). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 123-134.
- BIAZON, Stênio. Captação de contato: tecnologia e corporalidade numa educação musical de invenção e desfrute. **Revista Música na Educação Básica**. Londrina, v. 9, n. 10/11, p. 82-93, 2019.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan-abr, 2002.
- BORGES, Álvaro Henrique. **Abordagens criativas**: possibilidades no ensino/aprendizagem da música contemporânea. Dissertação (Mestrado em Música – Musicologia-Etnomusicologia), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, 2008.

BOSSEUR, Jean-Yves. **Do som ao sinal: história da notação musical**. Curitiba: Editora UFPR, 2014.146p.

BOSSEUR, Jean-Yves. **John Cage: Suivi d'entretiens avec Daniel Caux et Jean-Yves Bosseur**. Paris: Minerve, [1993] 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: CNE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundação Nacional de Arte (Funarte). **Edital do I Concurso Nacional de Composição para Coro Infantil**. Edital de Chamada (2p.) e Edital de Divulgação dos Resultados (2p.). Rio de Janeiro: INM, 1979.

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 23, n. 35, p. 11-23, 2015.

BRITO, Teca Alencar de. **O humano como objetivo da educação musical: o pensamento pedagógico-musical de Hans Joachim Koellreutter**. Texto avulso. [20--].

CANTAUTOR. *In*: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/cantautor> Acesso em: 19 fev. 2020.

CARDOSO, Lindembergue. **O Navio Pirata**. Para coro infantil a três vozes. Rio de Janeiro, Funarte, 1981 [1979]. Partitura impressa (11 p.).

CARDOSO, Lindembergue. Educação Musical: Método. *In*: NOGUEIRA, Ilza (Org.). **Marcos Teóricos da Composição Contemporânea na UFBA**, v. II, 2006 [1972]. Disponível em: <http://www.mhccufba.ufba.br>. Acesso em: 19 fev. 2020

CHAN, Thelma. **Alegria!** Partitura Musical. Coleção Música Brasileira para Vozes Infantis. Rio de Janeiro: Funarte, 2010.

CHAVES, Celso Giannetti Loureiro. Uma investigação dos manuscritos da “Ópera da Lua” de Armando Albuquerque: ópera ou teatro musicado? *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA ANPPOM, 16., 2006, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: UnB, 2006. Disponível em: http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/07_Com_TeoComp/sessao04/07COM_TeoComp_0402-029.pdf Acesso em: 21 fev. 2019.

CHUEKE, Zélia. Música nunca antes ouvida: o medo do desconhecido. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, 14., 2003, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/ANPPOM_2003.pdf Acesso em: 15 ago. 2018.

CIMIRRO, Artur. **A música clássica é eterna**. Entrevista com Edino Krieger. Sítio eletrônico Opus Dissonus, [2010?]. Disponível em: http://www.opusdissonus.com.br/en_0006.htm Acesso em: 08 nov. 2018.

COMPREENDER. *In: DICIONÁRIO da língua portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/compreender> Acesso em: 19 fev. 2020.

COOK, Nicholas. **A Guide to Musical Analysis**. New York: Norton, 1987.

COURTOT, Francis. **Brian Ferneyhough**: figures et dialogues. Paris: L'Harmattan, 2009.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Obadias de Oliveira; NUNES, Helena de Souza. Projeto Individual Progressivo (PIP): uma ferramenta de suporte para processos avaliativos. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, 29.*, 2019, Pelotas. **Anais eletrônicos...** Pelotas: UFPel, 2019. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/29anppom/29CongrAnppom/paper/view/5738> Acesso em: 15 dez. 2019.

CUNHA, Antônio Carlos Borges. O ensino da composição musical na era do ecletismo. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, 12.*, 1999, Salvador. ANPPOM 1999. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 1999. Disponível em: http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONF EREN/ACUNHA.PDF Acesso em: 24 jun. 2018.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ESPAÇAR. *In: DICIONÁRIO da língua portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/espacar> Acesso em: 19 fev. 2020.

ESPAÇO. *In: DICIONÁRIO da língua portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/espaco> Acesso em: 19 fev. 2020.

EXTRA. *In: DICIONÁRIO da língua portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/extra> Acesso em: 19 fev. 2020.

EYE-MUSIC. *In: Dicionário The New Grove Dictionary of Music & Musicians*. Oxford: Grove [199-?]. Disponível em: <https://www.oxfordmusiconline.com> Acesso em: 6 mar. 2019.

FERNANDES, José Nunes *et al.* Análise da trilha sonora do programa Rá-Tim-Bum da TV Cultura: resultados parciais. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, 15.*, 2005, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. Disponível em: http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao12/josenunes_mon icaduarte_outros2.pdf Acesso em: 19 out. 2019.

FERRAZ, Gabriel. Heitor Villa-Lobos e Getúlio Vargas: doutrinando crianças por meio da educação musical. **Latin American Music Review**, Volume 34, Number 2, Fall/Winter 2013, pp. 162-195.

- FERNEYHOUGH, Brian. **Collected Writings**. Edimbourg: Harwood Academic Publishers. 1995. 545p.
- FONTEERRADA, M. **Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 267 p.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere. Certas canções que ouço. **Música na Educação Básica** (Revista da ABEM), v. 5, n. 5, 2013.
- GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GROUT, Donald J. **A History of Western Music**. 7th. edition. New York: Norton, 2006.
- HARLEY, Maria Anna. HARLEY, M. Spatiality of sound and stream segregation in twentieth century instrumental music. **Organised Sound**, Cambridge, 3(2), p. 147-166.
- HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de Música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 53-55, 2003.
- ILARI, Beatriz *et al.* **Fazendo música com crianças**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana. Literatura Infantil e Pedagogia: Tendências e Enfoques na Produção Acadêmica Contemporânea. **Revista proposições**, Canoas: v. 27, nº 2, p.21-46, mai.-ago. 2016.
- KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaço e possibilidades. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 8, p. 57-62, 2003.
- KRIEGER, Edino. **20 Rondas Infantis**. Brusque: Instituto Aldo Krieger, 2008. 2ª ed. [1ª ed. 1983].
- LAKSCHEVITZ, Elza. Reflexões sobre a prática de coro infantil. Entrevista realizada por Agnes Schmeling em setembro de 2003, no Rio de Janeiro. In LAKSCHEVITZ, Eduardo (org.). **Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira**. Rio de Janeiro: Funarte, 2003, 2ª ed.
- LEITE, Jaqueline Câmara. **Caminhos do repertório na formação de professores de Música: um estudo sobre o Prolicenmus**. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- LEITE, J. **Análise de O Navio Pirata**. Trabalho de conclusão da disciplina Análise Composicional I, oferecida no curso de doutorado em Educação Musical, da UFBA, e ministrada pelo professor Drº Wellington Gomes. Salvador: UFBA, 2016.
- LEITE, J.; DUARTE, K.; NUNES, H. A composição de Microcanções na escola básica: um relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 22., 2015, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: UFRN, 2015. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/ap/er/view/1494> Acesso em: 31 de outubro de 2017.

LEVEK, Kamile; PADULA, Larissa. *Ontem à Noite*. In: ILARI, Beatriz (Org.). **Fazendo música com crianças**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música Tradicional da Infância. Entrevista com Lydia Hortélio, por Dulcimarta Lemos Lino. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, vol. 22, n. 1, p. 273-282, 2014.

LIMA, Paulo Costa. **O ensino de composição musical: a pedagogia de Ernst Widmer**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Bahia, 1999, 503p.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007

LOUREIRO, Eduardo Campolina Viana. **A disciplina Harmonia nas escolas de música: objetivos e limites de uma prática pedagógica**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MANN, Thomas. **A montanha mágica**. São Paulo: Companhia das Letras, [1924] 2016.

MANNING, Dwight; KAMIL, Marília. New legislation in Brazilian education: studying the law and its implementation. **International Journal of Music Education**, v. 35, n.1, p. 79–92, 2017.

MARTINS, A. C.; MAFFIOLETTI, L. Composição musical na escola: experiências no universo contemporâneo e tecnológico. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 18., 2009, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: UEL/UEM, 2009. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf Acesso em: 15 nov. 2018.

MASSIN, Jean e Brigitte. **História da Música Ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. 1256 p.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naif, 2003.

MENEZES, Clarissa de Godoy Menezes. **Aspectos pertinentes ao desenvolvimento da performance de um professor de música: contribuições da avaliação nível 3 (N3) nos seminários integradores presenciais (SIPs) do Prolicenmus**. 2015.181f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MENEZES, Clarissa de Godoy Menezes. **Condutas de Criação na Proposta Musicopedagógica CDG – Cante e Dance com a Gente**. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. 2ª ed. rev.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. 3ª ed.

NEVES, Santuza Cambraia. **Canção popular no Brasil**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2010.

NOGUEIRA, Ilza. Lindembergue Cardoso: aspectos de uma obra plural. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 25, jan/jun, p.7-26. 2012.

NOGUEIRA, Ilza. **Catálogos Web de Lindembergue Cardoso**. Catálogos Web de Compositores Contemporâneos da UFBA. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, v. 2, 2009.

NUNES, Helena de Souza. **Cante e Dance com a Gente - o que estarão querendo dizer palavrinhas tão prosaicas?!** Reinício do GP [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <assisnunes@gmail.com>, <gerardovianajr@gmail.com>, <cla110581@caef.ufrgs.br>, <claudiaefs@ig.com.br>, <serafim.caef@gmail.com>, <nascimento88@hotmail.com>, <edilsonsz@hotmail.com>, <musicaferreira@gmail.com>, <rafaelguerini@gmail.com>, <rodrigo.schramm@gmail.com>, <katiaduartemusica@hotmail.com>, <dorcasjweber@gmail.com>, <lydiacoelho@gmail.com>, <leitejaqueline@yahoo.com.br>, em 09 jan. 2015.

NUNES, Helena de Souza. A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para análise e Composição de Canções. **Revista Brasileira de Estudos da Canção**, Natal, vol.1, n.1, jan/jun, p. 151 - 173, 2012.

NUNES, Helena de Souza. **Musicalização de professores** – livro do professor. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005a.

NUNES, Helena de Souza. **Bichos e brinquedos**. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005b. Cancioneiro.

NUNES, Helena de Souza. O musical escolar CDG como moldura de educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V. 9, p. 55-63, set., 2003.

NUNES, Helena de Souza *et al.* Recital Musicopedagógico CDG. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM*, 14., 2018, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UCSal, 2018a. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/view/2985> Acesso em: 15 nov. 2019.

NUNES, Helena de Souza *et al.* Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG – Oficina Recital Musicopedagógico CDG: um jeito diferente de compartilhar Música com o público. Partitura de Espetáculo da obra de CARDOSO, O Navio Pirata. Rio de Janeiro: Funarte, 1981 (material didático entregue aos participantes). *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM*, 14., 2018, Salvador. **Anais...** Salvador, UCSal, 2018b.

NUNES, Helena de Souza. *et al.* Microcanções CDG: Primeiros Registros. *In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA Y PANAMERICANA DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL (ISME)*, 9 e 2., 2013, Santiago. **Anais eletrônicos...** Santiago: Faculdade de Artes, Universidade do Chile, 2014. p. 641-649. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/p9icgy21rh2qwmq/Actas%20ISME%20Chile%202013%20final.pdf?n=55569819> Acesso em: 12 mai. 2014.

NUNES, Helena de Souza *et al.* **EAD na Formação de Professores de Música:** fundamentos e prospecções. 1ed. Tubarão: Copiart, 2012.

NUNES, Leonardo de Assis. **Composição de Microcanções CDG no Prolicenmus** – uma Discussão sobre o Confronto entre Respostas por Antecipação e Liberdade para Criar. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

NUNES, Leonardo de A.; SANTOS, Cláudia E. F.; NUNES, Helena de S. Composição de Microcanções CDG: relato de uma experiência em estágio docente orientado. *In: BRAGA, S. **Tocar, Cantar e Criar:** a composição no ensino musical.* UEFS Editora. 2018.

NUNES, Leonardo de A.; NUNES, Helena de S. Composição de Microcanções CDG: desdobrando-as em possibilidades musicopedagógicas. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM*, 29., 2019, Pelotas. **Anais eletrônicos...** Pelotas: UFPel, 2019. Disponível em: <http://anppom.com.br/congressos/index.php/29anppom/29CongrAnppom/paper/view/5761> Acesso em: 18 fev. 2020.

NUNES, Leonardo de A.; NUNES, Helena de S. Composição de microcanções na educação a distância: uma proposta de resolução do confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DO FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL – FLADEM*, 1., 2017, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2017. Disponível em: https://1871f7dc-da63-457f-a6bf-d6f0da6480fc.filesusr.com/ugd/87e8e0_315f404c70fd427caf67977f5a694572.pdf Acesso em: 18 fev. 2020.

NUNES, Leonardo de A.; NUNES, Helena de S. Percurso do processo compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do Prolicenmus. **Música e Linguagem**, Vitória,

v. 1, n. 4, p. 1-16, ago. 2015. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufes.br/musicaelinguagem> Acesso em: 31 out. 2017.

NUNES, Leonardo de A.; NUNES, Helena de S. Três Microcanções de Câmara: processo de criação e expectativas de performance. *In: SEMINÁRIO DA CANÇÃO BRASILEIRA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG*, 4., 2014, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2015a. p. 92-103. Disponível em: http://www.musica.ufmg.br/selominasdesom/?wpfb_dl=77 Acesso em: 20 jun. 2015.

NUNES, Leonardo de A.; NUNES, Helena de S. A Composição de Microcanções CDG e seu Aproveitamento no Ensino de Instrumento em Grupo. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL*, 6., 2014, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 2015b. Disponível em: https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf Acesso em: 18 fev. 2020.

ÓBVIO. *In: DICIONÁRIO da língua portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/obvio> Acesso em 19 fev. 2020.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. **Passeio no Zoológico**. Salvador: Solisluna, 2003a. 32 p.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. O Foguete. *In: NOGUEIRA, Ilza (Org.). Série Marcos Históricos da Composição Contemporânea na UFBA*, v. 10, 2003b [1969]. Disponível em <http://www.mhccufba.ufba.br> Acesso em: 15 jan 2018.

OLIVEIRA, Vilson Gavalção de. Coro juvenil: o desafio para regentes e cantores. **Revista Canto Coral**. ABRC, Associação Brasileira de Regentes de Coros, Porto Alegre, no 02, 2003.

PAZ, Ermelinda. **Edino Krieger**: crítico, produtor musical e compositor. v. 2. Rio de Janeiro: SESC, 2012. 268 p.

PEREIRA, Marcus Vinícius de Medeiros. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

PERKINS, David. **A banheira de Arquimedes**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. 337 p.

PROUDHON, Pierre J. **A propriedade é um roubo**. L&PM: Porto Alegre, 2001.

RANGEL, Annamaria Píffero; BARRETO, Umbelina; NUNES, Helena de Souza. **Canções de Cantar e Contar**: Alfabeto. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005. 60 p.

RASINES, Ana Urrutia; GOMÉZ, Maravillas Díaz. Educación y música contemporánea: encuentros y desencuentros entre compositores y docentes. **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.30, p.11-24, jan.jun, 2013.

REAM, Alberto W. **Um estudo sobre a voz Infantil**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1973.

REFUTAR. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/refutar> Acesso em 19 fev. 2020.

REY, Sandra; BRITES-UFRGS, B.; TESSLER, E.; LANCRI, J. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: Blanca Brites; Élide Tessler. (Org.). **Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais**. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 123-140.

RICCI, Gabriela. **A canção infantil e o desenvolvimento da criança**: uma análise preliminar. Relatório de pesquisa. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Departamento de Música. Relatório final de iniciação científica. 2011.

ROSA, Lilia de Oliveira. **Três peças aleatórias de L. C. Vinholes numa abordagem pedagógica para criança**: análise, criação de atividades musicais e site. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ROSA, Lilia de Oliveira. **Música Brasileira para Coros Infantis (1960-2003)**: catálogo on line com obras a cappella. 2005. 306 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RUFINO, J. Entre homens e animais: análise semiótica de letras de canções infantis. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, n.1, nov, p. 111-128. 2008.

SANTOS, Cláudia E. **Os princípios compositivos Cante e Dance com a Gente aplicados a arranjos musicais escolares**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Cláudia E. **Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS**: uma análise da correspondência entre as metas almejadas pelo Prolicenmus e repertório proposto para estudo. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, C. E.; LEITE, J.; NUNES, H. Criação de arranjos para microcanções CDG: possibilidades de desenvolvimento pessoal do ensino de teclado do Prolicenmus. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, 26., 2016, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. Disponível em <http://www.anppom.com.br/publicacoes/anais-da-anppom> Acesso em: 31 de outubro de 2018.

SCHRAMM, Rodrigo; NUNES, Helena de S.; NUNES, Leonardo de A.; VISI, Federico; MIRANDA, Eduardo R. 3CMS: An Interactive Decision System for Live Performance. In: KRONLAND-MARTINET, RICHARD; ARAMAKI, MITSUKO; YSTAD, SØLVI. **Music, Mind and Embodiment**. Plymouth: Spring, 2016.

SCHRAMM, Rodrigo *et al.* One Micro Song, Three Ends: an approach for musical composition and an interactive decision machine based on expressive live performance. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON COMPUTER MUSIC MULTIDISCIPLINARY RESEARCH, 11., 2015, Plymouth. **Anais eletrônicos...** Plymouth: Plymouth University, 2015, p. 190-197. Disponível em

https://pdfs.semanticscholar.org/091d/195d0f2b19a5e4de2140e5b7161a7584a88c.pdf?_ga=2.258459338.116060621.1582058103-1021020788.1582058103 Acesso em: 28 jun. 2017.

SCHREINER, Cláudia. Novas músicas para novos flautistas: Relato de uma experiência. *Musichildren. Revista Music For and By Children*, Aveiro, s/n, p. 49-64, 2018.

SERAFIM, L. **Modelos pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância**: projetando o ensino de instrumentos de sopro. 2014. Dissertação (Mestrado). Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical), Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2014. 177 f.

SERRES, Michel. **Júlio Verne**: a ciência e o homem contemporâneo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

SERRES, Michel. **Os Cinco Sentidos**: filosofia dos corpos misturados, vol. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SILVA, Kátia Sirlene de Moraes Duarte da. **Processo composicional de microcanções CDG na escola básica**: do ter aprendido ao querer ensinar. 2017. Dissertação (Mestrado). Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical), Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2017. 135 f.

SILVA, Laura Franch Schmidt da. **O sagrado nas canções folclóricas infantis brasileiras**. 1999. Tese (Doutorado em Teologia Prática) - Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1999.

SILVA, Ozires. **Entrevista realizada no programa Roda Viva – TV Cultura**. Transcrição: o autor desta tese. Publicada em 18 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EvodFZzJkSQ>. Acesso em: 08 nov. 2018.

SOBREIRA, Silvia. Mas eu não sei nem cantar... In Serviço Social do Comércio (org.). **Música na Escola**: caminhos e possibilidades para a educação básica. SESC, Departamento Nacional, Educação em Rede, v. 4. Rio de Janeiro: SESC, 2015.

STRAUS, Joseph Nathan. **Introdução à Teoria Pós-Tonal**. Salvador-São Paulo: EDUFBA-UNESP, 2013.

SWANWICK, K.; FRANÇA, C. C. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, v.16(1), p. 5-19, 1999.

THE BEATLES. **Yellow Submarine**. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 1993. Partitura (p. 1.057 – 1.062), coletânea de transcrições realizadas por Tetsuya Fujita, Yuji Hagino, Hajime Kubo e Goro Sato. (1.129 p.).

TORRE, Salvador G. **Homm-ages**: for any group of instruments. Music score and instructions. Disponível em: [https://imslp.org/wiki/homm-ages_\(torre%2c_salvador\)](https://imslp.org/wiki/homm-ages_(torre%2c_salvador)). Acesso em: 23 nov. 2018.

UFBA. Moodle. **Curso de Extensão Universitário Composição de Microcanções CDG**. Material organizado em dez tópicos de estudo, todos provenientes do curso de Licenciatura em Música modalidade EAD – Prolicenmus, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), e adaptados por Leonardo de Assis Nunes. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <https://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=5358> Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

UFRGS. Moodle. **Música Aplicada/Conjuntos Musicais Escolares**. Unidades de Estudos de 01 a 30 da Licenciatura em Música modalidade EAD – Prolicenmus, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim e Ramon Stein. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

UFRGS. Moodle. **Repertório Musicopedagógico**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do curso de Licenciatura em Música modalidade EAD – Prolicenmus, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes e Clarissa de Godoy Menezes. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=6990> Acesso em: 31 agosto 2013.

VALÉRY, Paul. Poesia e Pensamento Abstrato. In: **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 2011. p. 193 - 210.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. **Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

VETROMILLA, Clayton Daunis. **Política cultural nos anos 70: controvérsias e gênese do instituto nacional de música da Funarte**. II Seminário Internacional de Políticas Culturais, Fundação Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/interna.php?ID_S=124&ID_M=2210 Acesso em: 15 nov 2018.

WIDMER, Ernst. A Formação dos Compositores Contemporâneos... E seu papel na Educação Musical. In: NOGUEIRA, Ilza (org.). **Série Marcos Teóricos da Composição Contemporânea na UFBA**, v. 4, 2013 [1988]. Disponível em: <http://www.mhccufba.ufba.br>. Acesso em: 17 fev. 2020

WIDMER, Ernst. ENTRONcamentos SONoros. Ensaio a uma Didática da Música Contemporânea. In: NOGUEIRA, Ilza (org.). **Série Marcos Teóricos da Composição Contemporânea na UFBA**, v. I, 2004 [1972]. Disponível em: <http://www.mhccufba.ufba.br>. Acesso em: 17 fev. 2020

WÖHL-COELHO, Helena; SCHRAMM, Rodrigo: **Natal dos Anjos**. Cancioneiro com músicas de Advento e Natal. Ed. Metrópole, Porto Alegre/RS, 2003.

WÖHL-COELHO, Helena de Souza Nunes; SILVA, Laura F. S. da. **Um doce de canção**. Cancioneiro contendo canções escolares compostas para o projeto CDG nas escolas de dois irmãos, entre 1999 e 2001. São Leopoldo: Schramm, 2001.

WÖHL-COELHO, Helena de Souza Nunes; SILVA, Laura F. S. da. **Curupira** – Histórias, Mitos e Lendas das Florestas Brasileiras. São Leopoldo: Schramm, 2000. Libreto e Cancioneiro.

WÖHL-COELHO, Helena de Souza Nunes; SILVA, Laura F. S. da. **Histórias**. Porto Alegre: FOCUS, 1998. 1 CD (65 min).

WÖHL-COELHO, Helena de Souza Nunes; SILVA, Laura F. S. da. **Cante e Dance com a Gente**. Porto Alegre: ISAEC, 1991. 1 disco sonoro, 1 encarte, 1 cancionero.

WÖHL-COELHO, Helena de Souza Nunes. **Cante e Dance com a Gente**: ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 1999.

WÖHL-COELHO, Helena de Souza Nunes. **Musicalização de adultos através da voz**: uma proposta metodológica de abordagem multimodal. 1990. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

ZANATTA, Luciano de Souza; ANGELO, Bruno Milheira. De composição. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, 27., 2017, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2017. Disponível em:
<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/view/5028>
Acesso em: 13 ago. 2018.

ZORTEA, Tiago C. **Notas sobre repertório comportamental**. Oxford, 2013. Disponível em: <http://comportamentoesociedade.com>. Acesso em: 5 ago. 2013.

APÊNDICE A – LISTA ASPECTOS IDENTITÁRIOS

ASPECTOS IDENTIFICADOS NAS PEÇAS DO REPERTÓRIO FUNARTE PARA CORO INFANTIL														
CARACTERÍSTICAS	PEÇAS													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Previsão explícita de um regente	implícito			x										1
Possibilidade de execução autônoma										x		x	x	2
Direção compartilhada												x		3
Paisagem sonora								x		x		Araponga [74]; vento [111]	x	4
Sonoridades pictóricas		x	percussão vocal	percussão vocal		[dança]		x		x	x	x	x	5
Uso de objetos sonoros acionais à voz e ao corpo										diapasão? Outros, implícitos	implícito (relógio, flautim)		x	6
Instrumentos diversos														7
Potencial de uso de instrumentos convencionais	x		acomp. Piano; tambores	órgão (m. 1 e 7)				x		x	x	x	x	8
Potencial uso de instrumentos não convencionais		x						x		x	x	x	x	9
Texto narrativo										diálogo inicial				10
Intervenções expressivas						Declamad o/ s. voce [20-26]		x	"Bch" [Coda]	x	x	x		11
Combinação entre narração, descrição e intervenções										x				12
Onomatopeias	x	x	x	x	x		[Tum]	x	[Coda?]	x	x	x	x	13
Uso convencional da voz falada						x		x		x	x	x		14
Uso criativo da voz falada						x		x		x	x	x		15
Uso convencional da voz cantada	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	16
Uso alternativo de voz cantada		x	x			sotto voce?				x	x	x	x	17
Apenas uníssono (monofônico)				mov. 1 e 7										18
Apenas arranjo a vozes	x		x	x	x	x	x		x			x	x	19

Combinação entre uníssonos e partes a vozes	x	x		x				x		x				20
Marcações de Forma	x			Indicação	x								x	21
Liberdade de realização emoldurada								x		x		x	implicito	22
Expressão corporal coreografada em movimentos únicos		x								x	implicito	implicito		23
Expressão corporal coreografada com movimentos distintos		x								x		implicito	implicito	24
Expressão corporal livre										x		implicito		25
Encenação, valorizando distintas personagens										x	implicito	implicito	x	26
Encenação marcada										x		implicito		27
Encenação implícita (coreografia)		x				x		x		x	x	x	x	28
Cenário com objetos de cena										x		implicito	implicito	29
Cenário imaginário	implicito	x	x	x				x		x	implicito	x	x	30
Cenário montado com os corpos				implicito		implicito		implicito		x		implicito	implicito	31
Delimitação de espaços										x		implicito	implicito	32
Uso de figurino	implicito	implicito	implicito	implicito				implicito		implicito	implicito	implicito	implicito	33
Uso de maquiagem	implicita	implicita	implicita					implicita		implicita		implicita	implicita	34
Iluminação		implicita						implicita		implicita		implicita	implicita	35
Trilha sonora adicional à própria partitura			percussão vocal?							implicita		implicita		36
Expansão da temática do texto de canção	canção de roda	étnico	história (poema) cantada	Natal	Atmosfera folclórica (poema)	Atmosfera folclórica (sul?)	Descrição de personag. (conto)	História cantada	Atmosfera folclórica	História musicada	canção de roda	folclore/brincadeira infantil	microcanção com personag.	37
Percussão corporal	implicita	x		x						x		implicita		38
Métrica de compassos alternados	x	x	x		x		x			x		x	x	39
<i>Word-painting</i>			x	x		x		x		x		x	x	40
<i>Augenmusik</i>	harmonia ?									[x?]		x	x	41

Trechos de improvisação sem especificação métrica		x		x						x				42
Contornos rítmico-melódicos imitativos (polifônicos)	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	43
Heterofonia (textura)								x		x		x		44
Acompanhamento heterofônico		x												45
Acompanhamento homofônico	x		x	x	x	x						x		46
Uso de material pré-existente [arranjo]	x	x		x				x	x					47
Alternância de andamentos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	48
Uso explícito de dinâmicas de intensidade	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	49
Uso explícito de sinais de agógica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	50
Percussão vocal-melódica			x	x	x		x		x	x		x		51
Rimas melódicas/harmônicas					x	x	x			x		x		52
Adaptação de texto coral	x		x	x			x		x		x		x	53
Texto polifônico	x		x	x					x	x				54
Definição explícita de escolha da estrutura				x										55
Opção por escolha de alturas				x										56
Uso opcional por outra por outra formação vocal				x										57
Divis	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		58
Nota pedal	x	x		x						x				59
Uso de articulações distintas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	60
Ostinato	x				x	x		x		x		x		61
Distribuição do texto entre as vozes	x								x	x	x	x	x	62
Aproveitamento de sonoplastia										implícita				63

APÊNDICE B – PARTITURA DE ESPETÁCULO DE O NAVIO PIRATA

Helena de Souza Nunes, 2018

PARTITURA DE ESPETÁCULO – NAVIO PIRATA									
Foco	CENA 1			CENA 2			CENA 3		
	Ambientação	Diálogo	Consciência	Ação 1	Ação 2	Ação 3	Ação 4	Ação 5	Ação 6
Compassos	Preparação para a peça	Cena congelada + personagens, nos extremos do convés	1 - 14 Solistas, fora de cena, cantam Comp. 1 - 12	15 - 29 <i>Vá prá prancha</i> (8X) + 4 comp. + Ponte	30 - 50 <i>Vá prá prancha-cha</i> (4X) + <i>Ô, Vassoura</i> (4X) + Ponte	51 - 71 <i>Ô vassoura / Não, senhor / Vá</i> (4X) + Ponte + Estalos	72 - 85 <i>Pega o inimigo!</i> (11X)	86 - 88 Sons de multidão, com a frase <i>Terra à vista</i>	89 - 95 Todos em terra firme e vassoura é obrigada a ficar no navio.
Capitão	Fora de cena	Entra em cena	Observa reação do Vassoura; grita com ele, ao final.	Fora de cena	Fora de cena	Fora de cena	Retorna, orientando o ataque	Ordena desembarque; discute com a vassoura; desembarca	Já em terra firme; grita para vassoura; marujos cantam
Vassoura	Fora de cena	Entra em cena, irritada, mas submissa	Realiza cena, apenas com gestos de seu conflito	Atordoada	Atordoada	Atordoada	Assiste a cena, perplexa	De dentro do navio, discute com o capitão, braba	Tenta desembarcar, também
Afinador	Congelado	Movimenta-se, para dar o tom, de modo vaidoso	Integra grupo de marujos	Integra grupo de marujos	Integra grupo de marujos	Integra grupo de marujos	Integra grupo de marujos	Dá o tom, vaidoso, ao cabo do diálogo	Integra o grupo de marujos
Cestinha	Congelado	Assiste a cena, reagindo	Assiste a cena, reagindo	Assiste a cena, reagindo	Assiste a cena, reagindo	Assiste a cena, reagindo	<i>Navio inimigo!</i>	<i>Terra à vista!</i>	Desembarca
Marujos 1	Congelados	Assistem a cena, observando	Assistem a cena, observando	Cantam e assumem a cena	Assistem a cena, reagindo	Assistem a cena, reagindo	Cantam e assumem a cena, medrosos	Desembarque	Voltam-se para vassoura, aconselhando
Marujos 2	Congelados	Assistem a cena, observando	Assistem a cena, observando	Assistem a cena, preocupados	Cantam e assumem a cena	Assistem a cena, reagindo	Cantam e assumem a cena, sérios	Desembarque	Voltam-se para vassoura, xingando
Marujos 3	Congelados	Assistem a cena, observando	Assistem a cena, observando	Assistem a cena, debochados	Assistem a cena, debochados	Cantam e assumem a cena	Cantam e assumem a cena, indecisos	Desembarque	Voltam-se para vassoura, debochando
Piano			Bb-G / D-e	F / g / Bb / C7	a / g / F / g / a / Bb / a / g / F / a / F	Pedal de Sol / g /			A7 / D / G / b / F7M
Sonoplastia	Vento / Mar	Vento / Mar				Pedal de Sol / estalos	Sons de batalha	Sons de galhos e folhas	

APÊNDICE C – FICHA DE ANÁLISE DE AMARELO DO SUBMARINO

ADAPTAÇÃO DA FICHA DE ANÁLISE E COMPOSIÇÃO CDG
CANÇÃO
<p>Nome: Amarelo do Submarino</p> <p>Procedência: Trabalho iniciado durante o doutorado em Educação Musical e concluído como objeto de ilustração no curso de extensão Composição de Microcanções CDG <i>Online</i> (UFBA, 2018).</p> <p>Data da composição, publicação e/ou gravação: abril de 2018; gravação em outubro de 2018.</p> <p>Dados para localização: assisnunes@gmail.com</p> <p>Contextualização: <i>leadsheet</i> de microação inspirada no filme animado <i>Yellow Submarine</i> (1968), produzido por George Dunning (construído com base na canção homônima da banda The Beatles), e elaborada para o cumprimento das exigências de um edital de concurso docente nas áreas de Composição Musical, Teoria Musical e Percepção Musical, promovido por uma universidade brasileira.</p>
COMPOSITOR
<p>Nome: Leonardo de Assis Nunes.</p> <p>Local e data de nascimento: Porto Alegre/RS; 30/06/1980.</p> <p>Dados biográficos: doutorando em Educação Musical (UFBA); bacharel em Composição Musical (UFRGS); ex-tutor presencial e itinerante do Prolicenmus/UFRGS.</p> <p>Principais obras: <i>À Sombra de uma Ideia</i> (para flauta, trompa, vibrafone, piano e violoncelo; Notturmo (para vibrafone, marimba e piano); e, <i>Espaços Oníricos</i> (para piano solo).</p>
MELODIA
<p>Armadura de clave da tonalidade principal:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-bottom: 5px;"> escala graus inicial e final extensão tessitura </div>  <p>Escalas de outras tonalidades:</p> <p>Outras escalas:</p>  <p>Contorno da melodia:</p>  <p>Células melódicas características:</p> <p>Outras estruturas de interesse: uso da voz entoada [c. 6]</p>
RITMO
<p>Sinais de compasso: 2/4 e 3/8</p> <p>Pontos de ataque: início acéfalo e terminação feminina</p>
HARMONIA
<p>Acordes primários: A, E7^(b9), A/E, D^{add9}, E/D, E^(b9/11)/G#, E⁷, A^{7M}</p> <p>Acordes secundários: Bm⁷⁽⁹⁾, F#m^{7(b9)}, Bm^{7(b5)}/F, C#m⁷, F#^{7(b5)}, Bm⁷</p>

FORMA
Denominação da forma: microternária. A [c. 1 – 3]; B [c. 4 – 6]; C [c. 7-13]
CARÁTER
<p>Andamentos: Largo (♩=60); Fantasmagórico (♩=46); Vivaz (♩=160)</p> <p>Gênero:</p> <p>Estilo:</p> <p>Emprego dos instrumentos musicais: piano acompanhador.</p> <p>Outros recursos sonoros empregados:</p> <p>Ambiência: criação de três ambientes distintos em cada parte da microcanção.</p> <p>Possibilidades de desdobramentos e adaptações: canção ou mini-musical.</p>
TEXTO
<p>Rima: sem rimas</p> <p>Versificação:</p> <p>Pep/per/land/ sub/mer/sa... (5)</p> <p>A/zul/ é_o/ mar.../ é_o/ mons/tro! (6)</p> <p>Mas/ ven/ce_o_a/ma/re/lo/ do/ sub/ma/ri/no! (10)</p> <p>Estrofação: terceto</p> <p>Prosódia: correta utilização de sílabas tônicas do texto, coincidindo com os tempos fortes do compasso. As figurações rítmicas conduzem as intenções de cada verso, promovendo uma combinação coerente entre sílabas tônicas e átonas das palavras.</p> <p>Explicitação do conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Termos referentes diretos: Pepperland, monstro, submarino • Termos referentes indiretos: submersa, azul é o mar, vence o amarelo • Ideias aludidas: movimento melódico descendente no verso “Pepperland submersa”, subentendendo um mergulho na cidade submersa; identificação explícita entre a cor do mar e a cor do monstro (e implicitamente, a cor do céu); voz entoada como interjeição, na expressão “é o monstro!?”; canção <i>Yellow Submarine</i> (1966), da banda The Beatles. • Estruturas de lalação: não apresenta, mas a interjeição “é o monstro” sugere improvisações sobre essa estrutura.
COREOGRAFIA
<p>Posicionamento do grupo: distribuir a partir de três personagens centrais: prefeito de Pepperland, no centro do palco; monstros, no canto inferior esquerdo; e, submarino, no canto superior direito. Demais personagens, decorrentes desses, podem ser posicionados a partir desse grupo inicial.</p> <p>Condição individual: a entrada de cada personagem em cena, parte de uma moldura que se abre no momento de sua participação, por exemplo: todos no palco, agachados, levantam-se erguendo a cabeça; o contrário, no final da participação em cena.</p> <p>Passos empregados: construir com o grupo participante</p> <p>Movimentos grupais básicos: efeitos de multidão; simular ondas do mar; cena de confronto</p> <p>Dimensões dos movimentos: explorar diferentes gestos conforme as personagens em cena.</p> <p>Figurinos: monstros vestindo roupas em azul e cidadãos de Pepperland vestindo roupas em cores amarela, preta, branca e vermelha. Pode-se reforçar determinadas cenas com o uso de fitas coloridas.</p> <p>Recursos cênicos: explorar cenário e iluminação através de imagens surreais.</p>
ABORDAGEM MUSICOPEDAGÓGICA
<p>Nível de maturidade dos alunos: indiferente, desde que os procedimentos de aula atentem para o tipo de trabalho a ser realizado e o público nele envolvido.</p> <p>Conteúdos musicais presentes na canção: Escala de tons inteiros; <i>Word Painting</i>; estilo musical, dentre tantos outros, facilmente identificados pela partitura.</p> <p>Elementos de multidisciplinaridade: Música (todos os aspectos referidos nesta Ficha de Análise, de acordo com a turma e o momento de experiência didaticopedagógica); Biologia (ex.: categorias taxonômicas do Reino Animal); Mitologia Grega (monstros aquáticos); Física (ex.: os componentes de um submarino); Português (ex.: separação de sílabas, incluindo acentos tônicos e átonos); Artes Visuais (ex.: estudo das cores e tonalidades de amarelo, azul).</p> <p>Elementos de transdisciplinaridade: Ecologia (onde termina o céu e começa o mar, e vice-versa, no horizonte?); Filosofia (quais seriam, metaforicamente, “os sons do fundo do mar?”).</p>

Elementos de interdisciplinaridade: em contato com outros professores, buscar integrar a peça no contexto escolar do momento.

Enfoque psicopedagógico: questões de identidade e representação comportamentos imaginários.

Possibilidade para desdobramentos criativos: desenhar e projetar um submarino, por exemplo.

Técnica(s) de ensino utilizada: cantar a peça sob acompanhamento ao piano; tocar uma gravação dela, utilizando-a ou não de base, para animar e reforçar a execução por parte dos alunos; criar uma história, introduzindo a peça e convidando alunos a ampliá-la, o que posteriormente seria sonorizado; aproveitar capacidades espontâneas ou com potencial de aquisição por parte dos alunos.

Recursos empregados: conforme técnica(s) de ensino escolhida(s), o professor pode fazer uso de recursos como projetor multimídia, sistema de som, baldes com água e outros objetos que podem produzir sons de mar; instrumentos musicais, tecidos de diferentes pesos, tons de azul e amarelo, texturas.

Crítérios de avaliação: diretamente vinculados aos objetivos (geral e específicos) e aos conteúdos enfocados.

APÊNDICE D – CRONOGRAMA DO CURSO

Aula	Data	Conteúdo	UEs	Material de Apoio
1	03/09	Tema	RepMus_17	Artigos sobre o Curupira e Natal dos Anjos
2	10/09	Texto	MusApl_17	MusApl_03 (2011) (Criação textual e poema) MusApl_18 (Conteúdo)
3	17/09	Ritmo	MusApl_23	MusApl_18 (Material de Apoio)
4	24/09	Melodia	MusApl_20	MusApl_03 (2011) (Declamação, Linhas de Inflexão, Oratória e Retórica)
5	01/10	Harmonia	MusApl_27	MusApl_04 (Intenções Expressivas Decisões e Gestalt, Sentenças, Termos e Formas, Frases, Pontuação, Ling Verbal e Musical)
6	08/10	Arranjo	MusApl_28	RepMus_27 (Conteúdo)
7	15/10	Espacialização	MusApl_29	RepMus_20
8	22/10	Análise	MusApl_06	MusApl_6 (Material de apoio)
9	29/10	Recital Musicopedagógico	Artigos da Abem/NE (2018)	Artigos da Abem/NE (2018)
10	04/11	Avaliação	RepMus_29	RepMus_29 (Material de apoio)

APÊNDICE E – MODELO DE ENVIO DAS AVALIAÇÕES N1 E N2

CURSO ONLINE DE MICROCANÇÕES CDG, 2018/02 Extensão em Música da UFBA

Comentários sobre a produção discente

Legenda do Histórico das Atividades Postadas (Avaliação N1)

W – webconferências

A – atividades

Arr – partitura do arranjo

Auto – Autoavaliação

nº - número de tarefas solicitadas para certificação, computadas como frequência (2 Webconferências e 10 Atividades sendo que a Atividade 10 corresponde à postagem do Arranjo Final e Autoavaliação).

Nome:

Entregou termo de consentimento para a pesquisa:

Histórico das atividades postadas (N1):

W1	W2	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	Arr	Auto	nº	%

Comentários (N2):

APÊNDICE F – DADOS DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DO CURSO

Nome	Idade	Instrumento	Formação	Experiência
Estudante 1	43	Violão	Graduado em Licenciatura e em Bacharelado (Violão). Mestrado em composição. Doutorando em composição.	Comecei com o instrumento já tarde, aos 18 anos. Me apaixonei pelo universo da música e segui com aulas particulares e depois ingressei na universidade. Passei a dar aulas particulares, em conservatórios, e escolas especializadas. A Canção sempre foi uma forma de expressão pessoal desde pequeno. Acho uma experiência rica para o aluno. Me interessei pelo tema e acho relevante do ponto de vista educacional. Escrevi algumas canções com um parceiro exatamente com esse intuito, para facilitar o aprendizado do instrumento.
Estudante 2	43	Piano	Bacharel em Piano, Especialização em Artes e Ed. Física, Mestrado em Ed. Musical.	Professor da Universidade [...]
Estudante 3	32	Violão	Estudante de Licenciatura em Música.	Eu tenho trabalhado como Professor por mais de 10 anos de maneira “informal”. Hoje enquanto graduando entendo a importância de seguir me especializando a fim de me tornar o melhor Professor possível. Estou no 3º semestre.
Estudante 4	24	Ukulele	Concluinte do curso de licenciatura em música.	Atuo como músico instrumentista em projetos de músicas populares, e trabalho com educação musical com crianças.
Estudante 5	42	Saxofone, flauta doce e um pouco de teclado	Licenciatura em Música e Mestrado em Música.	Atuo como professora de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Já atuei como professora de musicalização para

				professores da Educação Infantil em minicursos e oficinas.
Estudante 6	39	Violão e guitarra elétrica	Graduado no curso de Licenciatura em Música/Violão.	Atuo a vários anos como músico profissional nas áreas de <i>performance</i> e produção musical. Desde 2014 tenho me dedicado em construir uma formação docente sólida e ampla.
Estudante 7	35	Teclado	Graduado em Licenciatura em Música; Graduado em pedagogia; Pós-graduação em Educação Musical, em andamento.	Sou professor de música ha mais de 20 anos, trabalho em um centro comunitário, administro uma escola de música e trabalho na formação de músicos e produção musical da Igreja batista [...]
Estudante 8	43	Violão, trompete e teclado	Licenciatura em Música e Doutorando em Educação Musical.	Professor de Música
Estudante 9	51	Violão	Licenciatura em Música e Mestrado em Música.	Sou professora da rede municipal de ensino [...] atuando na educação especial. Participo de grupos instrumentais e vocais. Faço voz e violão. Componho algumas canções.
Estudante 10	35	Piano, acordeom	Licenciatura em música	Há 20 anos que Trabalho exclusivamente com música.

APÊNDICE G – AUTOAVALIAÇÕES DOS ESTUDANTES

	1	2	3	4
Estudante 1	[...] minha interação foi insuficiente, mas o fiz dentro das minhas possibilidades de tempo e dedicação atual.	[...] Por vezes me via em condições de fazer algo a mais, mas um determinado assunto me pedia uma dedicação que despendia um esforço extra para assimilar em tão pouco tempo. Por exemplo: a questão da análise prosódica e adequação na canção, assunto aparentemente simples, me tirou o sossego; o tamanho da canção, que requereu uma readaptação, ainda em progresso; a gravação em vídeo do arranjo para um grupo escolar, com o qual não foi possível gravar por não estar com uma turma disponível, e não ter a habilidade de gravar e editar vídeos de mim mesmo tocando em várias tomadas. Ampliação da canção em um molde espetáculo, exige bem mais tempo e criatividade. Na verdade, durante o curso, percebi: o grande potencial da criação de microcanções; o que me chamou mais atenção foi o fato de proporcionar o trabalho com diversas abordagens disciplinares e criativas incluindo ou não o instrumento. A voz aqui é essencial e o jogo cênico é fundamental para a <i>performance</i> . Isso me estimulou bastante. A questão da inflexão da prosódia como motor	Talvez se tivesse conhecimento prévio de alguns assuntos teria feito melhor. Mais disciplina com datas e horários de leitura poderia ter me direcionado a resultados.	Mudar de plataforma online. A plataforma é pouco convidativa. Isso dificulta a interação e visualização dos resultados dos integrantes. Cada tema com um fórum, isso confundi, divide, não agrega. Fazer uma prévia de horas de dedicação em cada etapa para os participantes poderem ter uma ideia de tempo que terão que disponibilizar. Alguns momentos a mais de conversa online com todos discutindo os seus assuntos para integração. Já vivemos muito no mundo virtual, precisamos nos encontrar mais vezes.

		<p>inicial é outro aspecto bem interessante. A ficha de análise também foi outro fator que me chamou a atenção. Muito completa. As questões de análise dão uma margem para que se repense a criação da canção, pois é possível perceber muitas possibilidades de execução e interações.</p>		
Estudante 2	<p>Fiz o que consegui pelo meu tempo e pela minha saúde.</p>	<p>Consegui revisar muitas coisas e tirar muitas dúvidas sobre os conteúdos e gostaria de ter aproveitado bem mais esta oportunidade.</p>		<p>Sugestão que dou é insistir mais com os desanimados e “indisciplinados” como eu [...]</p>
Estudante 3	<p>[...] foi muito proveitoso para a minha caminhada acadêmica.</p>	<p>Mesmo não estando muito ativo durante o curso devido a problemas de saúde, pude participar das webs conferencias trocar ideias com os colegas participantes e aprender muito com isso.</p>	<p>Entendo a importância do tema para futuras abordagens pedagógicas enquanto professor de música.</p>	<p>Parabéns ao professor Leo!</p>
Estudante 4	<p>Me inscrevi no curso pois é um assunto interessante para mim, por está ligado a minha vertente de trabalho. Entretanto me encontrei em um semestre bem carregado, e isso me impossibilitou físico e psicologicamente de entregar as atividades dentro do prazo e aplicar uma dedicação mais firme.</p>			
Estudante 5	<p>[...] acredito que certamente poderia ter feito mais e melhor com todo conhecimento fornecido pelo curso, porem sinto-me tranquila ao saber que não foi por falta de interesse e sim pelos compromissos que tenho durante esse</p>	<p>Estamos sempre em crescimento e contínuo aprendizado se assim nos permitirmos, sei que ainda tenho muito a aprender e o curso foi esclarecedor em alguns aspectos já esquecidos durante o período vivenciado na graduação. Sei que a MC_CDG [MCs], não é</p>		<p>Como sugestão colocaria aulas semanais em webconferência como forma obrigatória, vídeos explicativos, Power points mais animados e comentados. Faria mais provocações nos fóruns, assim</p>

	período do ano. Talvez se o curso fosse oferecido durante as férias escolares, poderia certamente contribuir mais para meu aprendizado e dos meus colegas.	apenas microcanção os aspectos como liberdade para possíveis desdobramentos dentro de um mesmo tema, é de suma importância.		como foi feito pelo Whatsapp. De forma geral esse curso é bastante enriquecedor e seu conteúdo muito extenso para um semestre, valendo várias discussões.
Estudante 6	Individualmente, considero ter feito o melhor no momento atual, devido as diversas atividades e responsabilidades assumidas também em outros campos de atuação. Porém, em relação a interação com os colegas e proatividade nos fóruns não obtive êxito.	Sem dúvida alguma aprendi muito, como também ampliei meus conhecimentos e encontrei novos horizontes a explorar. Não há como destacar algo unicamente significativo, pois a cada tópico me deparei com desafios e possibilidades de acumular saberes, e não obstante com minhas próprias limitações.	Estimo que se tivesse maior disponibilidade de tempo para me debruçar sobre os conteúdos, material de apoio e complementar, assim como toda a gama de conhecimentos periféricos e não periféricos oportunizados pelo curso teria melhor aproveitado.	Sugiro a inclusão de mais uma Web Conferência e um espaço específico para compartilhar a produção de cada cursista em caráter interativo. Estimo que oportunize estímulo, motivação e aprimoramento em grupo.
Estudante 7	Não fiz o melhor que poderia ter feito por motivo de saúde e organização de horários. Mesmo com essas dificuldades citadas aprendi bastante.	O mais significativo foi à prosódia, pois uma boa prosódia musical é fundamental para uma composição.	Para aproveitar melhor as oportunidades oferecidas pelo curso eu teria que ter 2 horas de estudo diárias. O material de apoio do curso é muito rico.	A sugestão é mais encontro na web com o grupo.
Estudante 8	Não, infelizmente, reconheço que precisava ter feito mais por mim e por meus colegas.	[Aprendi] pouco, pois, não aproveitei o suficiente tudo o que o curso teve a oferecer, porque passei por um semestre conturbado com muitas obrigações que consumiam bastante tempo, comprometendo minha dedicação.	Tendo oportunidade de dedicação com mais tempo	Talvez mais encontros online.
Estudante 9	[...] foi de grande importância para minha vida profissional e pessoal. Como já falei em outra oportunidade, lamento não ter tido tempo suficiente para aproveitar ao máximo tudo o que o curso ofereceu em termos	Todas as etapas foram bastante significativas porque elas delinearão todo o processo do curso bem como o passo-a-passo para a composição da microcanção; pra mim foi muito catalisador voltar a escrever música, algo que não fazia há anos,	Preencher a ficha de análise foi mais uma possibilidade de refletir e repensar sobre as práticas de ensino de música que venho desenvolvendo na escola hospitalar (espaço onde atuo	

	de conteúdo e informação. Apesar das demandas do trabalho bastante comuns nos finais de ano, penso que se eu tivesse administrado melhor o tempo poderia ter participado mais dos fóruns e, quiçá, contribuído um pouco.	ainda que de forma bastante simples e em uma composição extremamente pequena. Foi bom retomar e serviu de estímulo para continuar.	desde 2009). Ela representa uma ferramenta bastante eficaz para otimizar o planejamento da aula possibilitando repensar algumas práticas de ensino de música a partir de propostas presentes na ficha.	
Estudante 10	Eu fiz muito pouco por mim e por meus colegas diante daquilo que tenho capacidade de fazer, me deparei com um inimigo que não perdoa, o Tempo mal administrado... Além de grandes dificuldades com aparelhos e Internet durante o curso fiquei perdido do grupo.	Aprendi muito, e pude lembrar alguns parâmetros que já tinha me esquecido, viver um pouco da maravilhosa experiência que tive no prolicemus 2012_1, Além de poder ler os conteúdos, tudo isso teve um significado impar para mim, por que fez parte da minha vida, parte da minha carreira como educador, enfim sou eternamente grato a UFRGS e a UFBA.	poderia ter me dedicado muito mais, abrindo mão de alguns obstáculos que surgiram para mim, poderia ter adquirido novos equipamentos com novas tecnologias, me sacrificado e adquirido uma banda larga de melhor qualidade, e acima de tudo ter disciplina na organização do tempo...	Aos ministrantes deixo a sugestão franca e sincera, não desistam sigam em frente, novos cursos, novas oportunidades, nova educação para essa galera que ama a música, e não faz questão de reter o que aprendeu... sucesso e estamos juntos.

APÊNDICE H – PEÇAS DA LITERATURA EXAMINADAS

	Autor/Compositor/Cantautor	Peça	Fonte	
Grupo 1	Álvaro Henrique Borges	Pequeno Nascer, Grande Morrer	Borges (2008)	
	Teca Alencar de Brito	Tubarão Martelo	https://soundcloud.com/teca-oficina-de-musica/o-tubarao-martelo	
	Cecília Cavaliere França	À Sombra da Floresta	França (2013)	
	Kamile Levek e Larissa Padula	Ontem à Noite	Ilari (2015)	
	Alda de Jesus Oliveira	Passeio no Zoológico	http://www.sonare.com.br/zoo/zoo_port.htm	
	Helena de Souza Nunes & Laura F. Schmidt da Silva	Transportando o Sono	Wöhl Coelho & Silva (1998)	
Grupo 2	<i>Subgrupo 2.1</i>	Bia Bedran	Menino que foi ao Vento Norte	https://www.youtube.com/watch?v=NSrmTA5HDUo
		Márcio de Camillo	Se Achante	https://www.youtube.com/watch?v=d5hIUb19Jlg
		Thelma Chan	Alegria	Chan (2010)
		Márcio Coelho & Ana Favareto	Silêncio	https://www.youtube.com/watch?v=Do98euFPTu4
		Hélio Ziskind	Que som é esse?	http://www.helioziskind.com.br/index.php?mpg=08.00.00&nfo=600&leta=Q
	<i>Subgrupo 2.2</i>	André Hosoi (Barbatuques)	Só + um pouquinho	https://www.youtube.com/watch?v=nPjn3LHVhXM
		Raquel Grabauska e Gustavo Finkler (grupo Cuidado que Mancha)	A Mulher Gigante	https://www.youtube.com/watch?v=XNEX9SBcYJY
		Luis Pescetti	Irmãozinho (versão de Zé Tatit, para o grupo Palavra Cantada)	https://www.youtube.com/watch?v=qoH3JPHeUlw
		Duo Rodapião	Imagens e Sons do Rodapião (diversas)	https://www.youtube.com/watch?v=iCjz6Xf79T8

		Rumo	Canção do carro Pipoca e Chiclet Robô Bibelô Ernestinho Mosquitinho Noite no Castelo Quero Passear Marchinha do Cavalo	https://www.gruporum.com.br/index.php?apg=disco_det&ndi=5&ver=por
		Serelepe	O que está fazendo aí?!	https://www.youtube.com/watch?v=nLE5ILVHgNQ [min 3]
	Subgrupo 3	Sérgio Bardotti e Luis Enriquez Bacalov	Os Saltimbancos (adaptada por Chico Buarque)	https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Saltimbancos
		Vinícius de Moraes e Toquinho	Aula de piano (do disco Arca de Noé, interpretada por Frenéticas)	http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/discos/arca-de-noe-arca-de-noe
		Raul Seixas	Carimbador Maluco	https://www.youtube.com/watch?v=f8QS49e2idc
	Grupo 3	Lindembergue Cardoso	O Navio Pirata e A Lenda do Bicho Turuna	Cardoso (1981) e Nogueira (2009)
Edino Krieger		20 Rondas Infantis (KRIEGER, 2008): Garibaldi foi à missa (interpretada por Bia Bedran) e Os Sinos de Belém (interpretada por Luis Fernando)	Garibaldi foi à missa: https://www.youtube.com/watch?v=HP5aLGpnT8k Sinos de Belém: https://www.youtube.com/watch?v=GtxWmfAbSlS	