

A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções

Helena Müller de Souza Nunes¹⁰⁹
helena@caef.ufrgs.br

Resumo: Este artigo apresenta um modelo para estudar e pensar sobre repertório escola, chamado CDG Ficha para Análise Musical e Composição de Canções. Seus elementos foram obtidos a partir de obras tradicionais de análise musical e ensino, que têm sido estudadas, discutidas e recombinações entre 1991 e 2011. Através do roteiro resultante, propõe-se mais cuidado com a música infantil brasileira. De acordo com a Proposta Musicopedagógica CDG, a composição da escola é um trabalho acadêmico, que deve ter qualidade artística, mas tem características especiais. O artista se submete à peça musical, enquanto ele toca um instrumento musical ou canta; no entanto, no ensino da Música, a música também deve ser submissa ao intérprete. Assim, o compositor deve propor uma obra que, em seu próprio processo de conclusão, esteja aberta à contribuição de professores e alunos, sem com isso sacrificar a ideia inicial e sem perder sua identidade original e consistência.

Abstract: This paper presents a model to study and to think about school repertoire, called CDG Guide to Musical Analysis and Compositional Procedures. Its elements were obtained from traditional works of musical analysis and teaching, which have been studied, discussed and recombined between 1991 and 2011. Through the resulting script, we proposed a more careful approach towards Brazilian children's song. According to the CDG Musicopedagogical Proposal, the school composition is an academic work that must have artistic quality, but with special features. The artist submits him or herself to the musical piece, while he or she plays a musical instrument or while he/she sings; however, in the teaching of Music, the song must also be submissive to the interpreter. Thus, the composer must propose a piece of music that, in its own process of completion, is open to the contribution of teachers and students, without thereby sacrificing the initial idea and without losing its original identity and consistency.

Introdução

A canção infantil brasileira é, ainda, assunto pouco explorado por estudos acadêmicos, a despeito de sua comprovada importância para as crianças e de uma produção

¹⁰⁹ Professora associada do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, possui duas graduações em Música: Bacharelado hab Canto (UFRGS, 1979) e Licenciatura Educação Artística hab Música (UFRGS, 1982), Mestrado em Música ênf Educação Musical (UFRGS, 1990), e diploma Doktor der Philosophie, pela Universität Dortmund / Alemanha (UNIDO, 1998). Criou e atualmente coordena o primeiro curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância (Programa Pró-Licenciaturas do MEC, 2005).

numericamente significativa, em especial nas últimas cinco décadas, tecnicamente, duas gerações. No âmbito do grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG, professores de Música, apoiados por profissionais de outras áreas, como a Psicopedagogia, a Informática para a Educação e a Dança, se ocupam com o tema há mais de vinte anos e já chegaram a alguns resultados. Dentre esses, a finalização de um roteiro para análise e composição de canções para a escola, assunto a ser abordado neste texto. Os dados que constituem a Ficha CDG para Análise e Composição de Canções foram sendo lapidados ao longo de quase duas décadas; contudo, a rigor, não apresentam novidade; associam entre si nada mais do que aspectos que já foram estudados por outros autores. Tais aspectos foram trazidos de importantes e conhecidas obras, como as indicadas aqui. De original, contudo, constata-se a maneira como tais aspectos foram sendo e estão combinados entre si, com o intuito de examinar e propor maior cuidado com a canção infantil brasileira.

Procedência e Contexto

A gravação de trinta canções infantis que, a princípio, deveriam apenas integrar um disco comemorativo do 15º aniversário da Escola Maternal Pingo de Gente (Novo Hamburgo/RS) acabou por desencadear uma série de apresentações artísticas feitas pelos intérpretes do referido trabalho, crianças então entre quatro e doze anos. Inicialmente, a participação delas servia apenas para ilustrar palestras e cursos para formação continuada de professores, ministradas pelas autoras do projeto Cante e Dance com a Gente (CDG), Helena de Souza Nunes e Laura Schmidt Silva. As apresentações, entretanto, passaram a despertar interesse do público em geral, resultando em diversos convites para apresentações públicas, entrevistas em meios de comunicação, e até gravação de clipes para a TVE de Porto Alegre (WÖHL-COELHO, 1999). Às vésperas da década de 1990, as canções infantis veiculadas pelos meios de comunicação de massa tinham basicamente duas procedências: (1) aquelas produzidas pelos compositores da MPB, os quais há mais de duas décadas vinham se utilizando de temas infantis para servirem de metáforas a ideias contrárias à ditadura militar, cuja repercussão acabou descobrindo as crianças como público consumidor; e (2) aquelas que, embarcando neste filão de mercado, faziam a riqueza das gravadoras e o sucesso de discos que proliferavam, mas cujo valor artístico ou pedagógico era por vezes questionável. Pais e educadores, na época, estavam sempre à procura de canções com qualidade musical e condizentes com temas voltados à formação das crianças,

pois havia, como ainda há, grande carência delas. Neste contexto, o repertório do CDG, gravado em 1991, teve repercussão nacional, embora não fosse esta a expectativa inicial. Nos anos seguintes, surgiram iniciativas semelhantes, diversas outras propostas de repertório dirigidas à escola e ao desenvolvimento infantil, como o repertório do Castelo Ratimum, criado em grande parte por Hélio Siskind (TV Cultura, 1994 a 1997); o grupo Palavra Cantada, formado por Paulo Tatit e Sandra Peres (1994), que mais tarde criou o programa Siricutico (Rádio Eldorado, 2006); e o Programa Serelepe, sob a responsabilidade de Cecília Cavalieri França (Rádio UFMG Educativa, 2005), dentre outros, renovando o conceito de canções para crianças. Este fenômeno repetiu-se em países vizinhos, justificando até mesmo o surgimento de um Encontro da Canção Infantil Latino-americana e do Caribe, cuja primeira edição aconteceu em Cuba, em 2004, e está em sua décima edição bianual. Algumas particularidades, contudo, mesmo neste cenário mais abrangente, tornaram aquele disco vinil, *Cante e Dance com a Gente*, diferenciado; sobretudo relevante aqui, o fato de que ele continha um cancionário encartado, no qual, além das partituras, havia também análise musical das peças e orientações aos professores, sobre como utilizá-las. Este texto apresenta uma ficha composicional e de análise musical dali originada, em sua versão atual, 2011, depois de diversos processos de revisão e aprimoramento, que partiram da proposta inicialmente publicada em 1991. Uma sistematização acadêmica inicial da ideia foi realizada no âmbito de um trabalho de Doutorado, desenvolvido na Dortmund Universität, entre 1994 e 1998; e, no escopo de um projeto de pesquisa integrado ao Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq, teve continuidade a partir de 2002. Uma versão já bastante próxima desta aqui apresentada foi publicada como parte do método MAaV – Musicalização de Adultos através da Voz (NUNES, 2005), vinculado ao CAEF – Centro de Artes de Educação Física da UFRGS, na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, da Secretaria de Educação Básica do MEC (Edital SEIF/MEC 01/2003), com o intuito de capacitá-los a analisarem o repertório destinado à escola.

Utilidade e Utilização

A Ficha CDG apóia o esforço de compreensão de uma obra musical a partir de conhecimentos técnicos, normas de escrita e regras da sintaxe musical; entretanto, canções são sempre mais do que suas análises teóricas e seus registros escritos. Partituras, mesmo quando exaustivamente analisadas, são apenas representações simbólicas, precisando ser

sonoramente interpretadas. Por essa razão, muito mais do que de um *tecnocrata das notas*, a vida de uma canção requer uma pessoa sensível, aberta ao inusitado e flexível entendedora de padrões – um intérprete. Tal intérprete precisa conhecer a obra e seus padrões e, ao mesmo tempo, sentir-se livre para criar a partir deles. Estudo, contemplação e respeito sejam, talvez, as palavras de ordem; isto é, usar de seu direito a *licenças poéticas* sem, contudo, entendê-las como permissão para ignorar conhecimentos previamente sistematizados. 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. Posteriormente, por intermédio de estudos e observações práticas decorrentes do emprego dessa ficha, todavia, verificou-se que ela também poderia servir como roteiro composicional para a criação de novas canções escolares, à medida que, entendida como um *check list*, fosse utilizada pelos compositores como um recurso estruturador e qualificador de canções escolares originais e inéditas. Fala-se disso aqui, também.

Como a Proposta Musicopedagógica CDG defende um formato composicional coletivo, aberto e colaborativo, a ideia é que, de posse deste *check list*, os próprios autores avaliem as sugestões originais de cada um, verificando aspectos ainda ausentes e aspectos que podem ser melhorados. Naturalmente, pode ocorrer que nem todos os tópicos da ficha sejam igualmente relevantes em todos os casos e que algum deles não seja do conhecimento dos envolvidos no processo de criação de canções; isto, porém, pouco importa, posto que sempre há um que conhece mais e sempre há algo novo para ser aprendido por outro. Então, ao longo de tal prática composicional, considera-se que todos ensinam e todos aprendem, empregando a Ficha CDG para Análise e Composição de Canções como um roteiro motivador. Nela, 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. O intuito é ter sempre em mente o não se permitir sentimentos negativos como intimidação, excesso de autocrítica nem postura refratária às ideias alheias. Apoiados pela Ficha CDG, os integrantes da equipe de criação, antes de

desistirem por se sentirem constrangidos ao mostrarem seus experimentos aos colegas, conseguem mais facilmente lembrar que não *são* sua canção. Seus valores sociais, intelectuais e afetivos não podem ser medidos pelos rascunhos de suas canções; e o centro das atenções e tensões passa a ser a utilização de um determinado conjunto de elementos musicais e pedagógicos existentes na ficha. Assim orientado, o ato de *compor* é afastado definitivamente do preconceito de ser um talento de poucos, passando a ser compreendido como um hábito, um interesse pessoal e, no nosso caso professores de música, uma necessidade que se aprende, desde que se tenha ferramentas para isto.

Entendendo a realização pessoal através da Música como um direito de todas as pessoas, em especial da criança em idade escolar, sendo inadmissível a exclusão por testes de afinação ou similares, defende-se a importância do canto no desenvolvimento integral e como fator de realização pessoal. Por isso, o processo de criação do repertório a ser cantado deve contar, inclusive, com a participação de seus intérpretes. A criatividade infantil deve ser estimulada, orientada e suportada por práticas favoráveis ao seu desenvolvimento equilibrado. Junto às crianças, criação, ensaios e apresentações acontecem como parte de um mesmo e extremamente flexível processo, cujo resultado nunca é fixo, pois como todos podem assistir ao ensaio de todos, existe a possibilidade de troca de papéis, alterações de personagens, e outras modificações. A unidade e a consistência do trabalho devem ser garantidas pelos músicos formados e integrantes adultos da iniciativa, enquanto as crianças têm nela um espaço de brincadeira e crescimento. A estrutura das obras deve suportar e propor improvisação e novos desdobramentos, possibilitando adaptações da versão original à realidade do grupo que a apresentará, buscando-se o equilíbrio entre determinação e tolerância, entre rigor e liberdade, entre paradigmas consagrados e *coisas por inventar*. Neste modo de produção, discussões, ensaios e resultados podem parecer drasticamente caóticos. Por isso mesmo é importante não sucumbir à aparente impossibilidade de se chegar a algum produto final relevante. Em lugar disso, acreditar na compreensão que emerge do caos (*grávido de todas as possibilidades*) implica comprometer-se. E comprometimento é uma capacidade especial que, para ser cultivada, precisa contar com referenciais. Servir como referência é, portanto, o objetivo maior da ficha aqui apresentada. Há, assim, duas utilidades para a Ficha Composicional de Análise CDG: por um lado, conhecer uma determinada peça do repertório em maior profundidade com vistas à sua interpretação; e, por outro, guiar um processo de criação, sobretudo se coletivo, pois sua utilização mais interessante ocorre precisamente em circunstâncias, nas quais se busca a

produção de obras em autoria coletiva.

Parâmetros musicais

A figura a seguir apresenta a Ficha CDG para Análise e Composição de Canções em um formato gráfico tal, que fica favorecido o entendimento dos tópicos que a compõem. 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.

CANÇÃO	Nome: Procedência: Data da composição, publicação e/ou gravação Dados para localização Contextualização:	COMPOSITOR	Nome: Data de nascimento e morte: Dados biográficos: Principais obras: Contato: Detentor dos Direitos Autorais::
MELODIA	Escala e armadura de clave da tonalidade principal: _____ Escalas de outras tonalidades: _____ _____ Outras escalas: _____ _____ OBS.: Indicar, nas escalas correspondentes, os graus inicial e final, a extensão e a tessitura.	Contorno da melodia: _____ Células melódicas características: _____ _____ Outras estruturas de interesse: _____ _____	
RITMO	Métrica do(s) compasso(s): Natureza do(s) compasso(s): Sinal(is) de Compasso: Figura(s) para Unidade(s) de Compasso: Figura(s) para Unidade(s) de Tempo:	Agrupamentos rítmicos característicos: _____ Início: _____ Final: _____ Ponto de ataque: _____ _____	
HARMONIA	Acordes primários: _____ _____ Acordes secundários: _____ _____ OBS.: Indicar cifragem cordal (lêxica e alfa-numérica), funcional e gradual.	Campos tonais: _____ _____ OBS.: Identificar cadências delimitadoras dos campos tonais.	
FORMA	_____ _____ Denominação da forma: _____ Caracterização das partes: _____ OBS.: Assinalar na pauta identificadora a delimitação das frases e os pontos cadenciais.		
CARÁTER	Andamento Metrônomo: = _____ M. M. Denominação específica: E: pressão Dinâmica: Agógica:	Gênero: Estilo: Emprego dos instrumentos musicais: Outros recursos sonoros empregados: Ambiência(s): Possibilidades de desdobramentos e adaptações:	
TEXTO	Rima: Versificação: Estrofação: Prosódia:	Explicitação do Conteúdo Termos Referentes Diretos: Termos Referentes Indiretos: Idéias Aludidas: Estruturas de Lação:	COREOGRAFIA
ABORDAGEM MUSICOPEDAGÓGICA	Nível de maturidade e idade aproximada das crianças: Outras características da turma: Conteúdos musicais presentes na canção: Elementos de multidisciplinaridade: Elementos de transdisciplinaridade: Elementos de interdisciplinaridade: Enfoque psicopedagógico:		Elementos de interdisciplinaridade: Possibilidade para desdobramentos criativos: Técnica(s) de ensino utilizada: Recursos empregados: Critérios de avaliação:

Contextualização

Contextualização implica tudo aquilo que cerca a obra, desde sua origem, incluindo criação, interpretações, formatos de veiculação e fruição. Dentro das possibilidades, deve-se conhecer a procedência da peça que se deseja interpretar, buscando dados como condições sócio-históricas, local e data de composição e publicação, bem como finalidades para sua execução e ocasiões em que é interpretada. Também nome, dados biográficos e principais obras de seu compositor e de seus principais intérpretes são relevantes. Assim,

contextualização se refere, basicamente, às molduras da canção e seu (s) compositor(es). Tais conhecimentos ampliam o universo pessoal do educando, remetendo-o a realidades fora daquela específica de seu mundo particular. É fortemente desejável que os alunos ou intérpretes saibam onde e como localizar músicos, artistas, editores, produtores culturais; que saibam como vir a saber mais sobre eles. Em alguns casos, mesmo depois de muitos anos, essas pessoas têm herdeiros, detentores de direitos autorais sobre suas obras, instituições mantenedoras de seus pertences e organizadoras de sua memória. É importante que as crianças compreendam que todas as pessoas deste mundo têm endereço e que tudo está em algum lugar sobre o planeta, pois isto valoriza sua cidadania, estimulando-as a serem autônomas e co-responsáveis pelos rumos da história.

O contexto da canção que se pretende executar deve ser conhecido: de onde ela vem? Quem a compôs e gravou? Do que trata? Qual seu estilo? E outras perguntas como essas devem brotar e ser estimuladas. Ter sempre a partitura às mãos ajuda neste processo, além de ser esse hábito parte importante de um amplo e democrático processo de alfabetização na linguagem da Música. Pelo menos uma partitura que contenha linha melódica, texto e cifras. Isso estimulará as pessoas a procurarem compreender o que está ali registrado e é parte da contextualização. Contextualizar implica buscar um mundo de interdisciplinaridade, que na escola pode ser amplamente explorada no reforço a conteúdos aprendidos em outras matérias, no aproveitamento de datas comemorativas e de eventos escolares, na valorização de acontecimentos do cotidiano. Mas como nem sempre é possível encontrar canções prontas e perfeitamente adequadas às necessidades de um determinado momento, algumas vezes será preciso criá-las ou adaptar as pré-existentes. Em especial as adaptações formais exigem conhecimentos musicais específicos, que estão além da muito empregada e frequentemente pouco artística prática de fazer paródias. A propósito, é preciso ter cuidado com elas, pois em numa canção, texto e melodia pertencem um ao outro, constituindo uma unidade com sentido. Assim, completa, é que nasce e sobrevive uma canção em seu próprio contexto; retirá-la dali pode significar seu fim.

Insiste-se na ideia de que a canção escolar deve dobrar-se à criança e às suas necessidades, e não o contrário. Então, é necessário que os professores busquem, permanentemente, orientações para a seleção, adaptação e o aproveitamento do repertório em sala de aula. Adquirir e nutrir a noção de que o mundo é amplo e complexo, cheio de possibilidades surpreendentes e diferentes daquelas já conhecidas, faz com que a pessoa se torne mais sensível, mais curiosa, mais observadora, mais tolerante. Sendo menos

preconceituosa e menos rígida, torna-se adaptável e mais pró-ativa. Em suma, mais inteligente e, provavelmente, mais feliz.

Ritmo

O primeiro grande desafio da estruturação rítmica de uma canção é fixar a sincronia entre seus intérpretes. Manter um pulso constante e coerente com as estruturas significativas da obra é, em outras palavras, garantir que o andamento e as execuções individuais estejam equilibrados, acontecendo no momento exato e com o caráter correto, favorecidos (e não perturbados!) pelas alterações de Dinâmica e de Agógica. O vínculo dos intérpretes entre si e destes com o regente deve ser um dos focos mais importantes do ensino rítmico da canção. Todos precisam respirar juntos e avançar juntos na partitura ou execução, percebendo-se a si mesmos e aos outros, acima de tudo, assim como devem integrar-se aos demais intérpretes. O coro e a orquestra, por exemplo, canta/tocam coletivamente para seus ouvintes, isto é, na mesma hora, com a mesma proposta expressiva, e contando com cada músico comprometido com uma mesma mensagem a comunicar. Como este processo, garantido basicamente por aspectos rítmicos, é sutil e complexo, a execução e a compreensão da peça apoiadas por coreografias podem tornar o aprendizado do ritmo menos dependente de *treino* e mais de *sensibilidade*, associando audição e visão com vivências musculares e espaciais.

As estruturas rítmicas definem com grande veemência o caráter de uma peça musical, à medida que a percepção do andamento e das figurações das diferentes células rítmicas logo são percebidas pelo ouvinte, mesmo o leigo ou o ainda imaturo. Praticamente todas as pessoas, em qualquer idade, de qualquer classe social ou nível intelectual são capazes de responder fisicamente a um estímulo rítmico e, dentre estas, a grande maioria, o responde com precisão musical e expressiva. Este fenômeno não pode ser subestimado por um compositor ou um intérprete; pelo contrário, qualquer informação rítmica deve ser tratada com especial cuidado, posto que praticamente sempre será a primeira a chamar a atenção do ouvinte. Dar-se conta disso implica ter um referencial a partir do qual pensar, propor e avaliar uma determinada criação, tendo em vista o objetivo que se tem com ela.

Todos os ritmos decorrem de combinações mais elaboradas ou mais singelas de dois (binárias) ou três (ternárias). Assim, podemos ter um *dois contido em dois* (compassos binários e quaternários simples), um *três contido em dois* (compassos binários e quaternários compostos), um *dois contido em três* (compassos ternários simples), ou um

três contido em três (compassos ternários compostos). As formas binárias são mais contundentes, mais afirmativas, mais duras, talvez; já as ternárias são mais sugestivas, mais ágeis, mais fluidas, mais leves. Por outro lado, o compasso estabelece agrupamentos, enquanto a unidade de tempo determina a natureza daquilo que será agrupado; logo, é sempre mais flexível agrupar unidades de tempo compostas (subdivisão ternária), do que simples (subdivisão binária). Dependendo daquilo que o compositor deseja expressar, terá que empregar um ou outro tipo de compasso; e é bom que se dê conta disso.

Forma

A Forma de uma obra é o resultado do tratamento dado a seus elementos construtivos, decorrentes dos procedimentos compositivos empregados sobre um plano básico. No caso das formas musicais, esses paradigmas são horizontais (melodia, ritmo, encadeamentos harmônicos, dinâmica e agógica), acontecendo ao longo do transcurso do tempo, e verticais (harmonia, simultaneidade de alturas, harmonia, textura, timbre), acontecendo no mesmo instante deste tempo que passa. A forma de uma canção é determinada pela intenção expressiva adotada pelo artista na criação de sua obra, desde a seleção do material sonoro até a função que lhe atribui no todo da composição... nessas duas dimensões de tempo (sequencial e simultâneo). Existem várias maneiras de apresentação de uma ideia; mas são precisamente *escolhas e decisões* que levam o artista a apresentá-la desta ou daquela maneira, juntas ou em sequência, com relação entre si ou separadas.

Esse processo pode evidenciar tanto costumes e práticas típicas de um tempo e/ou lugar, como realizações particulares, capazes de gerarem tipos ou padrões, determinados e determinantes, sob cujo modelo podem surgir diversas outras realizações. Foi assim que, em algum momento da história, peças musicais talvez criadas espontaneamente foram fixadas em formas hoje convencionais, as quais acabaram por estabelecer molduras e referências para o surgimento de outras peças. Foi assim que surgiram e se fixaram as diversas formas musicais como *Lied*, Rondó, Estrófica com ou sem Refrão, Tema e Variações, e as demais. Desta maneira entendidas, elas refletem a ênfase específica na expressão exterior de um pensamento ou de uma decisão; expressão essa regulada por normas convencionais de validade universal em determinado contexto cultural, com vistas à articulação lógica das partes entre si e dessas em relação à totalidade da obra. A forma sob a qual a canção está organizada é determinante para a ênfase que é dada a cada um de seus momentos, o que, por sua vez, implica a essência daquilo que o compositor se propõe a

comunicar ou a celebrar, por intermédio de sua canção.

Caráter

O caráter de uma peça musical inclui definições de gênero e de estilo. A pergunta pela distinção entre gênero e estilo musicais, conceitos muitas vezes empregados como sinônimos, é muito antiga, mas foi a partir do século XVII, na Europa, que se intensificaram obras sobre tal discussão. O que há de comum entre eles é que os dois termos fazem referência ao modo de expressão de uma obra musical, seja no campo da composição ou da performance; entretanto, há diferenças muito importantes entre elas. A definição e o emprego precisos de tais conceitos evidenciam a clareza e promovem a organização das próprias ideias a respeito da música. Numa obra musical, estilo se refere ao método de tratamento dos parâmetros da linguagem musical, quais sejam Forma, Melodia, Ritmo, Harmonia, Texto e Textura.

Já no que se refere ao gênero, também se verifica a consideração por critérios de diferentes dimensões musicais, como a estrutura do texto (prosa ou verso), bem como suas técnicas de composição e de execução. Ao categorizar esses aspectos, entretanto, sempre é dada relevância às funções da música, especificamente daquela determinada obra, em relação aos contextos históricos, às categorias sociais e às ocasiões, nas quais a peça é composta e/ou interpretada. Enquanto por meio de classificações de estilo se procura caracterizar a obra com relação à sua construção e performance, por meio de classificações de gênero se procura falar dela quanto à sua função e impacto. Elementos musicais presentes no arranjo também devem ser considerados como aspectos relevantes, os quais contribuem para definir o caráter de uma canção. A criação da ambiência sonora, a escolha dos instrumentos musicais a serem empregados, e a clareza da existência de possibilidades de desdobramento e adaptações são fatores de grande relevância para tornar a canção expressiva, parte fundamental de seu caráter, o qual reúne tanto seu estilo quanto seu gênero.

Melodia

O desenvolvimento da Melodia de uma canção está relacionado às intenções e aos conteúdos do Texto, seja tal fato considerado conscientemente pelo autor, ou não. As

estruturas intelectuais (ideias repetitivas ou conflitantes, extensão comparativa das frases, continuidade ou interrupção no discurso etc.) trazem implícitos os sentimentos e as percepções desse autor (ironia, lamento, divertimento, convicção etc.). Se as construções melódicas com texto, resultado das relações entre as estruturas intelectuais e os sentimentos, não forem coerentes entre si, a obra não terá consistência. Por exemplo, uma pergunta no texto cuja frase melódica correspondente conclui sobre uma tônica, numa cadência perfeita, não faz sentido no conjunto da canção; então, é necessário que se reforce a dúvida expressa pelo texto com uma sonoridade não-resolvida, como uma cadência à dominante ou suspensiva, por exemplo. Da mesma forma, uma intenção pontuada com ponto final, no texto, soará consistente e fortalecida se apoiada por uma cadência Plagal, porém mais frágil se junto com uma Cadência Deceptiva. Também uma exclamação poderá ser reforçada por uma estrutura melódica ascendente e enfraquecida por outra descendente, de acordo com a harmonização que se associe a tais movimentos. Enfim, compor canções, portanto, implica estar atento à sutileza das construções melódicas, no que se refere às relações dos graus entre si e dos acordes, no encadeamento escolhido.

No caso da aprendizagem e execução da peça, o Contorno Melódico ou Melodia é aprendido, geralmente, passando por entonações rezadas (o cantor apenas fala o texto, sem considerar alterações melódicas), seguindo-se as entonações de estruturas melódicas significativas (o cantor canta trechos certos, mas se perde em outros momentos), até atingir a manutenção dos intervalos (por trechos e, posteriormente, por toda obra). Cada passo destes, quando não corresponde exatamente à resposta de um ouvido já treinado, não pode ser considerado *desafinação*, pois são estágios de um mesmo processo de aprendizagem, que não se seguem necessariamente nessa ordem de apreensão. Mas uma melodia bem construída, coerente com o texto que está sendo dito e devidamente sustentada por pilares representativos, dentre as notas da escala a qual pertencem, terá maior qualidade musical e será aprendida com mais facilidade pelos cantores. Se, por outro lado, não houver necessidade de propor canções fáceis, ainda assim, o descumprimento dessas regras deverá ser, de fato, escolha e superação, mas não desconhecimento.

Texto

A base do Canto, que até a Idade Média distinguia-se da Música, é o Texto. Todo texto diz alguma coisa, tem um conteúdo; a força desse conteúdo, entretanto, advém da

maneira como é comunicado. E a palavra se transforma em canção a partir da sofisticação da intenção comunicadora do compositor e/ou do intérprete. Essa intenção é sustentada e veiculada por elaborações de alturas sonoras (sequenciais ou simultâneas) e de duração dos sons. Com as elaborações sequenciais ou simultâneas das alturas são respectivamente construídas a Melodia e a Harmonia; das elaborações das durações, o ritmo. Unidas essas duas propriedades do som, altura e duração, tem-se a inflexão, fazendo uso da tonicidade (flutuações e acentos), que revela a já referida intenção. Passa a existir, então, um texto musical que, mesmo que executado sem palavras, deverá ser coerente com o texto literário que o originou e com o texto literário que o pode explicitar, ainda que parcialmente.

Tanto a tradução de uma canção quanto a criação original de uma canção precisam partir do texto e/ou remeterem a ele com precisão. Quando isso não acontece, a obra não tem continuidade nem coerência, não tem fluência, perde em expressividade e beleza. Chegamos então às questões da prosódia, de frases bem pontuadas e de inflexões coerentes. Principalmente quando se está tratando de alfabetização, musicalização e canções infantis, o cuidado com esses três aspectos deve ser rigoroso. Por exemplo: quando uma frase musical é descendente e o encadeamento harmônico que a acompanha conclui com uma cadência perfeita, não existe a menor possibilidade de, musicalmente pelo menos dentro da tonalidade, se passar a ideia de uma pergunta. Logo, é absolutamente incoerente que o texto contenha um ponto de interrogação!

A *Letra* de uma Canção, por princípio, deve ser um poema. Poema é um texto literário, cuja estrutura possui versos; mas isto não é uma condição obrigatória. Obrigatório é sim o fato de, em contraposição à Prosa, que se apresenta em frases corridas, o Poema ser apresentado sob uma determinada estrutura plástica diferenciada, possuindo uma fluência rítmica definida. Portanto, mesmo sem *Música*, é musical por excelência! Textos de Poemas são... poéticos e geralmente apresentados em versos, mas nem sempre. Então, o que há de definitivo é que um Poema nos conduz por experiências estéticas reveladoras por intermédio do uso de palavras, que estabelecem entre si um ritmo característico e próprio. Um fluxo que por si mesmo já é expressivo e proporciona experiências estéticas, o qual precisa ser respeitado pela música e suas ideias musicais. Música e Canto, um dia, não designaram uma mesma natureza e nem uma mesma linguagem... o que disso ainda permanece? O compositor conhece Poesia; o poeta conhece Música. Na interpretação clássica, ambos são artesãos habilidosos; na compreensão romântica, sofrores inspirados por alguma divindade; e no entendimento contemporâneo, eles são intelectuais esforçados.

Harmonia

A Harmonia é frequentemente tratada como um conceito da Tonalidade, embora seja mais abrangente do que isto; mas a Ficha CDG prioriza o entendimento predominante: fala-se, nela, até o presente momento, apenas de música tonal. Assim, suas diretrizes e princípios valem para obras criadas dentro da tonalidade, a qual permanece como a base das estruturas harmônicas em várias regiões, especialmente na cultura ocidental. No âmbito popular do mundo ocidental, a música que toca nos meios de comunicação e que as pessoas entendem é, predominantemente, a tonal. E, mais do que uma percepção individual do acorde, prevalece mesmo uma espécie de percepção de Forma a partir de padrões configurados pelos mesmos encadeamentos de acordes que se repetem e se interrelacionam, segundo regras básicas da Harmonia Tonal. A percepção harmônica resulta da capacidade de ouvir e entender simultaneidades, alturas de som em acordes, o que conduz à ideia de que harmonia pressupõe um paradigma vertical. Entretanto, ela também depende da capacidade intelectual de compreender a linearidade dessas entidades sonoras verticais. Assim sendo, a percepção harmônica resulta tanto de um paradigma vertical, quanto de um paradigma horizontal, que são os encadeamentos, indiferentes de quais sejam.

Chega-se, então, à questão da adequação entre o uso da harmonia e a composição de repertório infantil. Entende-se que não existe harmonização complexa demais para a criança nem para o educando de qualquer idade, pois seus ouvidos e sensibilidade serão educados mesmo a partir das possibilidades que lhe forem apresentadas. Contrariando ideias difundidas pelo senso comum, a experiência desenvolvida ao longo da última década com aplicações do repertório CDG demonstrou que, diante de harmonizações sofisticadas, existem inclusive maiores chances de afinação no canto infantil, que se o acompanhamento tiver possibilidades de harmonização reduzidas. Acredita-se, sim, que é muito mais difícil acertar *a única nota possível*, em canto uníssono e/ou sem acompanhamento instrumental, do que executar *alguma das notas do acorde de acompanhamento...* e a canção seguir em frente!

No caso da música tonal, melodia e harmonia dependem do que se chama Sensibilidade Tonal Harmônica, e evoluem desde uma estabilidade por frases ou por pequenos trechos, até uma estabilidade mais permanente, mantida no conjunto de toda obra. A percepção harmônica é decorrente da capacidade de escutar de forma compreensível o

conjunto sonoro constituído pelas simultaneidades de alturas definidas, estabelecido por um paradigma vertical que, a despeito de o ensino tradicional buscar fazê-la emergir do entendimento da melodia, nesta proposta musicopedagógica se entende que ela tem seu próprio caminho. Defende-se, então, a ideia de que a percepção harmônica evolui a partir de uma audição diferenciada de *climas sonoros distintos*. O processo se inicia, sempre, pela capacidade de distinguir sons solitários de sons combinados com outros sons. Segue-se a capacidade de perceber a sonoridade global do acorde e seu caráter de repouso ou de tensão; depois a capacidade de se dar conta que *os acordes mudam linearmente*, uns em função dos outros, e *mudam para o repouso* ou *mudam para mais tensão*. Apenas depois de ter escutado isso, é possível perceber os sons isolados pelos quais cada acorde está formado e como cada um deles se conduz dentro de uma determinada voz, esta sim uma linha melódica. Pensando desta forma, pode-se aceitar o fato de que *acordes difíceis* (dissonantes, por exemplo) podem sê-lo para os adultos, já muitas vezes traumatizados por um ensino inadequado; mas, para a criança, é apenas mais um aglomerado de alturas como qualquer outro, com o qual convive em paz, e que pode ser compreendido em bloco, como tensão ou como repouso, como *igual a* ou *diferente de*, como *antes disso* ou *depois daquele*, etc. Estes conceitos, por sua vez, é que acabam favorecendo o que podemos chamar de *uma melodia de blocos sonoros*, com seus padrões e sua própria sintaxe (encadeamentos), simplificando o processo de escuta e compreensão musical.

Coreografia

O canto e a dança são amalgamados à expressão infantil e são inseparáveis de seu próprio jeito de ser e de existir. Não nos referimos à dança pré-coreografada ou aprendida com fins de apresentação, à dança que agrada a um público qualquer; mas ao gesto inerente à compreensão do próprio conteúdo do que está sendo cantado e experimentado. Assim, pensar uma ficha de análise musical que contemple os elementos coreográficos presentes na canção é afirmar a indissociabilidade do trabalho entre voz e corpo em favor da expressão. As coreografias infantis são espontâneas e muito ricas. Trazer tais movimentos para uma manifestação progressivamente disciplinada e ordeira, mantendo a coerência mínima que garante a unidade na variedade, é tarefa do professor. E isto pode ser mais fácil de alcançar tendo em mente elementos analisados.

O movimento infantil é condição de seu próprio desenvolvimento: criança parada está

doente ou é reprimida; as crianças saudáveis são barulhentas e ativas. E o professor sábio encontra uma forma de direcionar toda esta energia para o desenvolvimento integral delas e para sua própria alegria em trabalhar com elas. Portanto, o conceito de *música que acalma* deve ser substituído por *música que canaliza a energia* para algo produtivo ao aprendizado de todos e de cada um! A questão que se apresenta é a habilidade do professor para conduzir tais formas de expressão e entendimento de mundo (e até a agitação decorrente deles) como facilitador e motivador da própria situação de ensino-aprendizagem. De pouco adianta o professor competir com seus alunos, gritando com eles e impondo-lhes castigo. Permitir que eles próprios se ajudem no processo de adequarem seus impulsos, oferecendo-lhes molduras organizativas, é sempre a melhor solução. Exemplo disso são as coreografias (espontâneas, dirigidas, criadas... nunca casuais e nem meras repetições de modismos!) que acompanham canções.

Além disso, aspectos cênicos e de figurinos podem contribuir no sentido de se compreender, por intermédio de vivências, o contexto no qual a canção está inserida, ampliando sua percepção para além do próprio ato de cantá-la. Ao organizar na ficha os elementos relacionados à coreografia, cria-se também uma partitura de movimentos básicos e uma lista de recursos auxiliares (lenços, fitas, maquiagem etc) a serem considerados no momento da execução. O processo de aprendizado da canção inclui o movimento, que vai desde a resposta corporal espontânea, passando pela percepção e orientação espacial, até a percepção do outro e orientação em relação a um outro (em postos fixos e móveis do espaço). Sendo assim, as coreografias devem evoluir a partir do estabelecimento de estruturas (referenciais e fixas), até movimentos repetitivos (individuais e coletivos), sem e com o apoio de materiais expressivos. Mas, atenção: movimentos compreendidos e inteligentes, não apenas treinados.

Abordagem Musicopedagógica

Deste tópico fazem parte aspectos como: diversos níveis de maturidade dos intérpretes; relevância circunstancial dos conteúdos musicais implicados; elementos de multi, trans e interdisciplinaridade; e instrumento de avaliação, dentre outros. Os parâmetros da ficha de análise referentes à abordagem musicopedagógica trabalham com diversos aspectos educativos existentes na canção, indicando seu caráter potencialmente pedagógico. Sob abordagem musicopedagógica são agregados os elementos anteriores da

ficha; porém, agora são vistos sob uma outra perspectiva, qual seja, aquela que considera algum conteúdo que deva ser ensinado e aprendido. Além disso, este item deve ser visto como um guia ao professor, no que concerne ao planejamento das atividades relacionadas à utilização da canção ou a um tema específico a ser aproveitado em aula, bem como seus possíveis vínculos com outras áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade. Assim, este planejamento pode extrapolar o caráter de atuação de um único professor em uma sala de aula e sugerir níveis de interação com outras disciplinas. O foco no aspecto musicopedagógico traz a este item a necessidade de pensar também os elementos avaliativos possíveis na canção proposta.

Com base nas observações e em estudos realizados, verificou-se que, ao contrário do que se pensava e alguns autores afirmam, estruturas rítmico-melódicas e harmônicas complexas foram sempre mais facilmente captadas e realizadas pelas crianças, dentro de determinados procedimentos metodológicos característicos, do que em estruturas vazias e pobres. Alguns procedimentos metodológicos que favorecem tal experiência são: esforço de inclusão, sem distinção, de todas as crianças interessadas em participar do ensaio e da apresentação, no momento e do jeito que aparecem; configuração (e reconfigurações, sempre que necessárias) da canção sob forma e características adaptadas a cada um e por cada um de seus intérpretes; associação permanente de toda e qualquer ideia nova com coreografias e outras expressões individuais e/ou coletivas; aproveitamento de recursos visuais (desde o ensaio, já empregá-los como recurso de aprendizagem e descoberta), como figurinos e cenários, bem como sons ambientais; potencialização da expressão espontânea da criança; e, acima de tudo, descoberta constante de soluções criativas e flexíveis que desviem a atenção daquilo que, eventualmente ou por tradição rigorosa ou preconceituosa, poderia ser apontado como “erro” ou “desafinação”.

Defende-se que canta e dança quem quer, e não quem, a critérios duvidosos, dizem poder cantar e dançar. O compromisso maior é sempre com a valorização de um possível acerto, mesmo que seja mínimo e ainda pareça distante. A repressão daquilo que não confere com um suposto padrão de perfeição é desgastante para o professor e doloroso para a criança. A repetição exaustiva, também. Sob um novo olhar, todas as capacidades de ambos podem voltar-se exclusivamente para a descoberta de um desejável *potencial de acerto*, tornando o ensinar e o aprender Música uma tarefa prazerosa e possível a todos. Assim, analisar a canção sob seu potencial musicopedagógico é detectar a existência de conteúdos a serem conhecidos, significados a serem revelados, e aspectos de fruição a

serem ofertados pela obra, buscando uma maneira de evidenciá-los por intermédio de procedimentos de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Segundo a Proposta Musicopedagógica CDG, jamais se deve fazer seleção para a participação de crianças e jovens em corais escolares. O único critério de seleção deve ser o interesse, manifestado pela presença e participação efetiva em todos os trabalhos do grupo. Esta forma de trabalho pode acarretar a flutuação dos participantes, gerando a necessidade de criar, fazer desaparecer e reinventar personagens e vozes/ cenas diversas vezes, pois estas sempre são determinadas pelos “artistas” disponíveis no momento. Outra característica desta prática pedagógica é o trabalho com o grupo, baseado exclusivamente na valorização de cada integrante. Encontraremos dentre os cantores de um grupo CDG, pessoas que participam de coral há anos e outros que ainda não conseguem afinar, ou, até mesmo, são tímidos para falar em público. Mas é preciso acreditar que todos os integrantes chegam ao grupo por desejo de participar; então, têm o direito de lá permanecer. Como isto há de acontecer é o desafio que cabe ao professor saber a resposta. É a diferença entre descobrir e consumir talentos, que normalmente acabam por sumir por terem surgido cedo demais, e possibilitar desenvolvimento integral do educando.

O intérprete deve, com base em seu conteúdo interior e seu esforço técnico, disponibilizar ao público uma obra musical escrita sob sua forma audível. Não raro, justamente por causa da imaturidade própria da idade, as crianças são consideradas *artistas menores*, a quem apenas é dado o direito de ser repetidor treinado, devendo esperar pelo prazer estético próprio ao ser intelectual e tecnicamente capaz de alcançar o domínio pleno de uma grande obra. Ou então, apenas *talentosos...* Mas a missão do professor é ensinar; então, naturalmente, a criança deve preparar-se e ser preparada para enfrentar exigências técnicas de obras consagradas, tanto no campo da composição, quanto no da interpretação e da apreciação. Mesmo num pretendido caminho que conduza do desconhecimento ao domínio, existem instantes onde apenas o muito ensinar e o muito aprender possibilitará o surgimento do belo, revelado de forma absoluta. Educar para a sensibilidade estética é alertar, permanentemente, para tais instantes e oportunizar sua fruição. Um roteiro como o aqui proposto pode ser de grande ajuda neste processo.

Propor repertório e praticar música com uma criança é promover abertura de novas

perspectivas para seu desenvolvimento individual; oferecer vivências artísticas; iniciá-las nas diversas linguagens artísticas, inclusive contando com os meios de comunicação de massa e recursos de multimídia. Os resultados almejados devem ser o amadurecimento advindo da distinção entre o real e o fictício; a ampliação de seu poder de comunicação e expressão; e a oportunidade de levá-las a adquirir critérios de julgamento fundamentados. O maior cuidado que se deve ter é com a verdade da realização; isto é, a criança não pode ser levada a *teatralizar* o que, em sua vida real, jamais presenciou. Por ainda não ter acumulado experiências em quantidade e qualidade suficiente, ela tem critérios de julgamento e distanciamento ingênuos. Em sua imaturidade, acredita em tudo o que experimenta e constroi parâmetros e referenciais de vida com base neste material. Assim sendo, pode-se afirmar que, quanto mais jovens forem os educandos, menos deverão *interpretar sendo louvados* e mais *presenciar se plateia*. Isso resulta em espetáculos interiores, que se renovam a cada reexibição. Se for o caso de levar tal experiência ao palco, literalmente, elas devem acontecer de novo, lá nesse palco, como se fossem pela primeira vez. Apresentações infantis são jogos, são brincadeiras. A prática musical infantil pode ser constituída por experiências reais assistidas e/ou compartilhadas por um público, atendendo expectativas tão conhecidas da sociedade e da escola, em relação à prática da Música; mas o problema reside, entretanto, no condicionamento focado neste único momento de satisfação – no mais das vezes, traumáticas frustrações ou artificiais aplausos... Como apresentações escolares se desenvolvem na frente de um público, precisam *dar certo* aos olhos desse público. Ocorre que crianças não são artistas profissionais, que simplesmente já treinaram a competência de se desligarem de suas questões pessoais e interpretarem as questões de suas personagens. Também não são *talentos a serem descobertos* (para serem consumidos, posteriormente...); são, isso sim, pessoas em fase de formação, que precisam de proteção e cuidado, para se desenvolverem integralmente. Saber lidar com isso, aproveitando todas essas possibilidades como oportunidades de efetivo enriquecimento pessoal, implica preparo docente específico, repertório adequado, estruturas escolares e sociais condizentes, comprometimento sócio-cultural e conhecimento musicopedagógico amplo e crítico, favorecido pela Ficha CDG. Portanto, canção infantil é mais do que apenas uma forma de divertimento; precisa e deve ser estudada com muita seriedade e abrangência.

Conclusão

Segundo a Proposta Musicopedagógica CDG, a composição escolar pode e deve ser

uma obra erudita, recebendo a mesma atenção e submetendo-se ao mesmo rigor que a composição da canção para adultos. Diferencia-se da obra artística erudita, no entanto, em um aspecto importante: além de atender critérios de qualidade artística, deve priorizar também critérios pedagógicos. No caso da canção com enfoque prioritariamente artístico, de missão reveladora, antes de tudo o intérprete curva-se à obra; no caso da canção com enfoque pedagógico, de missão educativa, antes de tudo a obra curva-se ao intérprete. Isso implica que o compositor deve criar uma obra que, em sua finalização e não apenas em seu processo de interpretação, comporte também as interferências criativas daquele que aprende e daquele que ensina, sem que com isso a ideia inicial seja sacrificada e sem que a produção original perca sua consistência nem identidade. Trata-se, assim, não de uma obra sem acabamento; mas de uma obra aberta.

A canção escolar é mais do que tudo, uma moldura motivadora. Ao final do processo, o acontecimento emoldurado será mais rico em detalhes e particularidades do que sua proposição inicial e terá tantos formatos e estilos diferentes, quanto cada um de seus momentos únicos de realização. Sendo assim, para que tal experiência estética não se torne efêmera, vazia nem inexpressiva, carece de uma sustentação consistente, no que a Ficha CDG apresentada pode contribuir. Este roteiro, entretanto, não deve ser compreendido como uma receita. Ou melhor, também deve; pois mesmo a receita não dá conta de todos os imprevistos, mas indica ingredientes e seus referenciais de ação. A forma de compreender a vida está relacionada com a maneira como a vivemos; então, cada um tem seu tempero especial, mantendo-se a essência.

A Ficha CDG é, ao mesmo tempo, um roteiro rigoroso de aspectos a serem observados em forma de uma *receita a ser seguida*, e uma lista flexível de lembretes, os quais podem ser explorados em maior ou menor detalhamento, dependendo da intenção do compositor e do intérprete, do momento e de escolhas sem motivo algum... É muito importante que ela seja lida e assimilada com *coragem para experimentar e ampliar saberes*, sem que jamais aborrecer-se com ela e sem nunca abandonar o bom senso! Isso porque compor e ensaiar canções infantis é um ato de entrega; mas também é um ato de profunda racionalidade. Transitando entre o pré-estabelecido e o imprevisível, o ensino de canções, de modo concomitante, é e não é orientado por teorias densas sobre a Música. De qualquer forma, se um professor quiser se garantir no desempenho de sua tarefa, deve conhecê-la em profundidade e, o modelo aqui apresentado pode lhe servir de apoio.

Referências

- UFRGS. *Repertório Musicopedagógico*. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes e Clarissa de Godoy Menezes. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- _____. *Música Aplicada*. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-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.
- _____. *Conjuntos Musicais Escolares*. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim, Ramon Stein e Júlio Wagner da Silva. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- _____. *Sistemas de Organização Sonora*. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Fernando Lewis de Mattos, com a colaboração Gerson de Souza. Porto Alegre: UFRGS, 2009 e 2010.

Bibliografia indicada como material de apoio

- ALDWELL, Edward; SCHACHTER, Carl. *Harmony and voice leading*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1978.
- ARTAXO, Inês; MONTEIRO, Gizele de Assis. *Ritmo e movimento*. Guarulhos, SP: Phorte Editora, 2000.
- BAUR, John. *Music theory through literature*. New Jersey: Prentice Hall, 1985.
- BENNETT, Roy. *Forma e estrutura na música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- _____. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BELINKY, Tatiana. *A Produção Cultural para Crianças*. Mercado Aberto, Porto Alegre, 1982.
- BERRY, Wallace. *Form in music*. New Jersey, Prentice Hall, 1966.
- BRASIL/MEC/SEB. *Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Lima, Elvira Souza. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- BRESSAN, José Wilson. *Educar Cantando: A Função Educativa da Canção Popular (Brasileira)*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- CANDÉ, Roland de. *História universal da música*. 2v. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CHEDIAK, Almir. *Dicionário de acordes cifrados*. São Paulo: Vitale, 1984.
- COOPER, Grosvenor; MEYER, Leonard B. *The rhythmic structure of music*. London and Chicago, 1960.
- COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- CORTOT, Alfred. *Curso de interpretação*. Brasília: Musimed, 1986.
- COSTÈRE, Edmond. *Lois et styles des harmonies musicales*. Paris: PUF, 1954.
- CUNHA, Morgada. *Dance aprendendo – aprenda dançando*. 2 ed. Porto Alegre:
- DART, Thurston. *Interpretação da música*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de Termos e Expressões Musicais*. Editora 34, 2004.

- GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora, 2003.
- GREEN, Douglass M. *Form in Tonal Music*. Philadelphia: Harcourt Brace Jovanovich College, 1993.
- GRIFFITHS, Paul. *A Música Moderna – Uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*.
- HENRY, Earl. *Music theory*. New Jersey: Prentice Hall, 1985.
- HENRY, Earl. *Music theory*. New Jersey: Prentice Hall, 1985.
- HINDEMITH, Paul. *Harmonia tradicional*. São Paulo: Vitale, 1949.
- JANNIBELLI, Emília d'Anibaldi: *Evolução do Ensino da Música nas Escolas Brasileiras*, in: *Musicalização na Escola*. Pág. 39 - 58, Lidador, Rio de Janeiro, 1971.
- KIEFER, Bruno. *Elementos da linguagem musical*. Porto Alegre: Movimento, 1984.
- KOELLREUTTER, Hans Joachim. *Harmonia funcional*. São Paulo: Ricordi, 1978.
- KOSTKA, Stefan; PAYNE, Dorothy. *Tonal harmony*. New York: 1989.
- LARUE, Jean. *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Labor, 1989.
- LEVINE, Mark. *The jazz theory book*. Petaluma: Sher Music, 1995.
- MATTOS, Fernando. *Forma e análise musical I – Parte I*. Apostila da disciplina de Forma e Análise Musical I do curso de graduação em Música da UFRGS: Porto Alegre, 2000.
- MICHELS, Ulrich. *Atlas de musica I*. Barcelona: Alianza, 1987.
- MORAES, J. J. *Música da modernidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MORRIS, R. O. *The structure of music*. London: Oxford University Press, 1950.
- MOTTE, Diether de la. *Armonía*. Barcelona: Labor, 1989 (edição original: München, 1976).
- NANNI, Dionísia. *Dança Educação: Pré - Escola à Universidade*. Rio de Janeiro: Sprint, 2001. 3a. Edição
- NANNI, Dionísia. *Dança Educação: Princípio, método e técnica*. Rio de Janeiro: Sprint, 2001. 3a. Edição
- NATTIEZ, J-J. *Harmonia*. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. Porto: Casa da Moeda, v. 3, p. 245-271, 1984.
- NUNES, Helena de Souza. *Musicalização de Adultos através da Voz – Método MAaV – Livro do Professor*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.
- PISTON, Walter. *Harmony*. New York: Norton, 1987 (edição original: 1941).
- RAMEAU, Jean Philippe. *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels*. Paris: Ballard, 1722.
- RÉTI, Rudolph. *The thematic process in music*. Westport: Greenwood Press, 1978.
- RIEMANN, Hugo. *Composición musical*. Barcelona: Labor, 1943.
- RIEMANN, Hugo. *Armonía y modulación*. Barcelona: Labor, 1943.
- RIMSKY-KORSAKOV, Nicolai. *Tratado practico de armonia*. Buenos Aires: Ricordi, 1947.
- _____. *El fraseo musical*. Barcelona: Labor, 1936.
- ROSEN, Jay. *What to reject when you're rejecting... the wisdom of crowds: potencial e limitações (no caso de fatos culturais) do (uso educacional do) crowdsourcing para emergência de inteligências coletivas (justificativa para as atividades de crítica e mapeamento)*. Disponível em <http://jayrosen.posterous.com/what-to-reject-when-youre-rejecting-the-wisdo>. Acesso em 01 jun 2010.
- SADIE, Stanley; LATHAM, Alison. *Dicionário Grove de Música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da composição musical*. São Paulo: EDUSP, 1991.
- _____. *Harmonia*. São Paulo: UNESP, 2002.
- _____. *Modelos para estudantes de composición*. Buenos Aires: Ricordi, 1943.
- SCLIAR, Esther. *Fraseologia Musical*. Porto Alegre: Movimento, s.d.
- SHAW, George Bernard. *How to become a music critic*.

Disponível em <http://people.ucalgary.ca/~rseiler/gbshaw.htm>. Acesso em 01 jun 2010.

SILVA, Laura Franch Schmidt da. *O Sagrado nas Canções Folclóricas Infantis Brasileiras*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 1999.

STEFANI, Gino. *Compreender a música*. Lisboa: Presença, 1987.

TOCH, Ernst. *Enciclopédia da Música do Século XX*. São Paulo: Martins Editora, 1995.

_____. *La melodía*. Barcelona: Labor, 1985.

_____. *The shaping forces in music*. New York: Dover, 1977.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

VERDERI, Érica B. L Pimentel. *Dança na Escola*. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

WHITE, John. *The analysis of music*. New Jersey: Prentice-Hall, 1976.

ZAMACOIS, Joaquín. *Curso de formas musicales*. Barcelona: Labor, 1979.