

## A composição de Microcanções na Escola Básica: um relato de experiência

*Jaqueline Câmara Leite*  
Universidade Federal da Bahia  
leitejak@ufba.br

*Kátia Duarte*  
katiaduartemusica@gmail.com  
Universidade Federal da Bahia

*Helena de Souza Nunes*  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Universidade Federal da Bahia  
helena.caef@ufrgs.br

**Resumo:** Relata-se aqui a experiência de uma professora egressa do PROLICENMUS<sup>1</sup>, ao conduzir a composição de microcanções, em turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I de uma escola da rede privada de Salvador/BA. Este texto tem por finalidade apresentar tal possibilidade de trabalho fundamentado na Proposta Musicopedagógica CDG<sup>2</sup>. Depois de uma breve contextualização do tema e do relato da prática desenvolvida, segue-se a análise das peças compostas e do processo em si, com destaque para desafios como desconanças da coordenação pedagógica e escassez de condições ideais (tempo, espaço, lógica disciplinar), no ensino. Diante da possibilidade de ampliar a experiência, inclusive com viés científico, conclui-se que a mesma é de grande relevância, principalmente por oportunizar a vivência da criação musical compartilhada entre professores e seus alunos. Para tanto, a composição de Microcanções CDG precisaria ser uma prática vivenciada durante a formação do professor de Música, fato que ocorreu no PROLICENMUS e que, por intermédio deste relato, se busca fomentar.

**Palavras chave:** Composição musical infantil, Microcanção, Proposta Musicopedagógica CDG

### Introdução

A escolha de repertório para a Escola Básica é uma atividade que implica múltiplos aspectos, defendendo-se aqui como primeiro deles, o estabelecimento de critérios. Dentre

---

<sup>1</sup> Curso de Licenciatura em Música, modalidade à distância, da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS, 2008-2012), implementado no âmbito do Programa Pró-Licenciaturas do MEC.

<sup>2</sup> Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (WÖHL-COELHO, 1998).

esses, quando este repertório se refere a canções, entende-se como impositivo, considerar as relações entre texto e música. Em escolas que buscam um trabalho interdisciplinar o tema da canção deve ainda estar em coerência com projetos da comunidade escolar. Alguns professores optam pelo recurso da paródia e, principalmente nesses casos, alerta-se para erros de prosódia, inadequados à prática musicopedagógica. Contudo, propõe-se que tais situações sirvam como incentivo para se ampliar o crescimento musical das crianças, por meio de atividades de composição.

Numa revisão de pesquisas sobre a composição musical no contexto educacional, Beineke (2007) situa tais estudos em quatro grupos, os quais as autoras deste artigo buscam exemplificar, entre parêntesis: análise dos produtos composicionais dos alunos (MAFFIOLETTI, 2005); estudo dos processos de composição de uma forma geral (BRITO, 2010; MARTINS, 2012); investigação da natureza do pensamento musical/criativo (FRANÇA e SWANWICK, 2002; BRITO, 2007); pesquisa sobre a composição musical na perspectiva das concepções e da atuação do professor (BITENCOURT et alii, 2008). Há outras autoras que produzem materiais para uso prático com e para crianças e seus professores (ROCHA, 1980a 1980b, 1982, 2004, 2013; DRUMOND, 2000, 2004, 2009). Todavia, para efeitos do relato aqui trazido, importa citar uma obra publicada em 1991, sob a forma de um disco e um cancionário, onde se lê palavras de Laura Franck Schmidt Silva, ao relatar sua experiência de professora de Música junto a uma Escola Maternal, ao longo da década de 1980:

As vozes começaram a sair dos cantos da sala e passaram a ocupar outros espaços, antes desocupados e desconhecidos. Assim, a escola começou a movimentar a emoção através de simples canções,[...] músicas desconhecidas, pois fui eu quem as fez! [...] As professoras cantavam e as crianças também [...] o discurso musical completo, independente de sua extensão e complexidade. [...] Que a criança use sua voz para falar e cantar [...] seu corpo para descobrir a si e entender e enfrentar as situações de desafios do dia-a-dia. (EMPG, 1991, s/p)

A partir de um relato similar, após breve apresentação do conceito e do percurso histórico das Microcanções CDG, segue-se o relato da experiência em sala de aula de uma professora egressa do PROLICENMUS e a análise dos desafios encontrados e das possibilidades futuras.

## As Microcanções CDG: breve contextualização

Durante o curso PROLICENMUS, os alunos tiveram oportunidade de vivenciar o processo de criação de microcanções, que por sua vez serviram também como recurso interdisciplinar para o ensino e aprendizagem de conteúdos musicais, teóricos e perceptivos, e musicopedagógicos.

A adoção do termo microcanção se origina do empréstimo do termo micropoema, que, em uma definição ampla, expressa o máximo de seu significado em um mínimo de sílabas poéticas. Em analogia, “A microcanção pode ser considerada como uma canção criativa minúscula, com o máximo de elementos expressivos e interpretativos em um mínimo de estruturas musicais explicitamente apresentadas” (UFRGS, 2009). Sendo assim, o termo não se refere a uma possível inferioridade em relação a uma canção; antes disso, a microcanção se apresenta como uma unidade completa, possuindo noção de começo-meio-fim, e deve ser compreendida como uma semente, como um potencial germinante, também catalizador de uma obra maior. De acordo com a Proposta Musicopedagógica CDG, uma obra musicopedagógica deve ser aberta “capaz de suportar a interferência criativa da criança também na finalização e sua composição e não apenas em seu processo interpretativos, sem que com isso a ideia inicial seja sacrificada e sem que a produção original perca sua consistência nem identidade” (NUNES, 2005, p. 15). Desse modo, além de soar já completa, a partir da microcanção pode se originar uma canção ou até mesmo um musical.

As primeiras experiências de composição de microcanções estão registradas no livro *Musicalização de Adultos através da Voz* (COELHO, 1991). Depois da experiência no PROLICENMUS, o processo de composição de microcanções foi aplicado nas disciplinas Prática de Conjunto Instrumental I e II (SANTOS, 2013; NUNES, 2013) do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia (MENEZES, SANTOS, et al, 2012). Desde 2013, vem sendo estudado em pesquisas de pós-graduação, mestrado e doutorado.

## As Microcanções em uma Escola da Rede Privada

A experiência aqui relatada ocorreu durante o ano de 2014 em uma escola da rede privada de Salvador/BA, onde se trabalha com pedagogia de projetos, procurando interação entre disciplinas e valorização das ideias e vivência dos alunos. Esses projetos são desenvolvidos em cada série/unidade, elaborados por professoras generalistas, enquanto professores especialistas colaboram na respectiva execução. Na experiência em questão, durante a Unidade II (11/05 a 21/08), as professoras do 1º e do 2º anos haviam desenvolvido o projeto Arturzinho, inspirado num personagem da turma do Xaxado, do escritor baiano Antonio Cedraz. Segundo Cedraz (2008), Arturzinho é “egoísta, avarento, vaidoso, chato, exibido, insensível, interesseiro. Filho de rico fazendeiro é dessas pessoas para quem dinheiro compra tudo, inclusive pessoas”. Dentre vários objetivos do projeto, se destacavam: compreensão do funcionamento de circulação monetária no Brasil (pagamento, recebimento, dívida, troco) e identificação das moedas em circulação, além dos aspectos morais do personagem. O projeto incluiu várias atividades relacionadas a conteúdos nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Música e Artes Visuais. A culminância do projeto se constituiu num evento, quando os alunos passaram uma noite na escola, participando de programações lúdicas como oficinas, brincadeiras, desfile de pijama, filmes, boate, etc. Na manhã seguinte, a família compareceu à escola para participar do encerramento, um café da manhã com apresentações musicais e exibição de vídeo sobre a noite de seus filhos.

A solicitação da coordenação pedagógica para participação da professora de Música no projeto foi com vistas à preparação das crianças para essa apresentação, trazendo canções, que abordassem o tema. O pedido ocorreu apenas dois meses antes do evento, mais uma vez se confirmando a concepção do papel da Música na escola como um mero suporte às atividades de outras áreas. A interdisciplinaridade entre Música e demais áreas de conhecimento poderia ter sido mais efetiva se as professoras tivessem elaborado o projeto colaborativamente; mas não foi o que ocorreu. Em anos anteriores, costumava-se escolher uma canção e ensaiá-la com as crianças, sem aproveitar seus aspectos musicopedagógicos, e sem considerar aquela uma oportunidade de aprendizagem musical. A

primeira reação da professora de Música foi agir da mesma maneira, iniciando a busca por um repertório que atendesse ao tema proposto. As músicas encontradas não eram próprias, pois, ou possuíam um vocabulário inadequado à concepção de educação da escola, ou mesmo andavam no sentido oposto aos objetivos do projeto. Exemplos: “Amor por Dinheiro” de Sergio Britto e Tony Belloto, que afirma “O dinheiro! Que mata, salva, compra amor verdadeiro”; e “Não Quero Dinheiro” de Tim Maia, filosofia contrária ao projeto que estava valorizando o dinheiro e seu uso.

Após pesquisa frustrada, veio à memória as próprias experiências de formação, surgindo-lhe a ideia de experimentar a criação de uma microcanção. Para tanto, utilizaria conhecimentos e vivências de sua formação no PROLICENMUS. A professora, então, apresentou essa nova proposta à coordenação pedagógica, que reagiu de forma desconfiada. Não houve demonstração de apreço, pois predominou a dúvida, se isso daria certo. A determinação foi que, se após cinco aulas de experimentação a professora não mostrasse um resultado positivo, deveria voltar a ensaiar o já citado repertório midiático. Em contrapartida, na sala de aula, a proposta foi aceita pelas crianças com entusiasmo e euforia. O trabalho realizado em cinco turmas resultou em três microcanções, que abordavam aspectos diferentes do projeto, mas todas relacionadas ao evento de culminância, o acantonamento, momento mais esperado pelas crianças. O processo de construção da letra se iniciou com um *brainstorming* sobre o tema e, a partir das palavras-chaves a construção de frases.

Na composição, “Acantonamento”, as crianças reforçaram a ideia de ir ao mercado em marcha, movendo-se de forma imperativa e com objetivo bem definido de *comprar*. Rimaram as palavras “mercado” com “apressado” e “acampar” com “raiar”. A melodia dessa canção surgiu por iniciativa de duas crianças, que começaram a correr pela sala e, assim, em lugar de serem reprimidas por estarem perturbando o processo compositivo, acabaram contribuindo com o mesmo, ao fixarem o andamento desde o início da melodia. Na frase “depois de comer”, eles paravam como estátuas, balançando as mãos; e, na última frase, uma alegria os contagiava, como prenúncio da expectativa feliz por realmente ficarem acordados a noite toda. O timbre foi enfatizado em todas as microcanções, a partir da

exploração sonora de vários instrumentos de percussão; mas o aspecto musical mais evidente nessa microcanção foi a agógica.

## Acantonamento

### Microcanção

2º ano B e C  
Repertório CDG 2014

Marcha

Cm G7 Cm Eb Bb7 Eb Cm G G7

Va mos, mos pro mer ca do. Va mos, va mos a pres sa dos! Va mos, va mos pro mer

Cm Cm Bb7 Eb

ca do... Va mo, va mos to dos a pres sa dos, com

Cm Bb7 Cm G7

prar nos so lan chi nho no mer ca do. Pra quê?! Pra co mer! Hum! De

Cm A G7 C

pois é só brin car a té o sol rai ar!!!

Na microcanção “Vamos Dormir”, o desejo das crianças, os compositores colaborativos, não era de dormir, mas sim o de passar a noite na escola. O chamado “vamos dormir”, em estilo grito de guerra, anunciava a chegada deles no acantonamento. Pelo texto, pode-se perceber que as crianças compreenderam que o objetivo de guardar dinheiro durante o projeto foi para produção do acantonamento. Também elencaram as atividades que iriam vivenciar e declararam sua ansiedade pelo momento, afirmando que sonhar com a escola passou a fazer parte do seu dia-a-dia.

# Vamos dormir

## Microcanção

1º ano B e C  
Repertório CDG 2014

Agitado

The musical score is written on a treble clef staff in 6/8 time. It consists of three lines of music. The first line starts with a key signature of one flat (Bb) and a 6/8 time signature. The notes are: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. Chords above are Dm, Bb, Gm7, C, Dm, Bb, Gm7, G7. The second line starts with a 2/4 time signature. The notes are: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. Chords above are C, C7, F, Bb, F, C7, F, Bb. The third line starts with a 6/8 time signature. The notes are: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. Chords above are G7, C - C7, Dm, Bb, C7, F 4-3.

Va mos dor mir, va mos dor mir. Jun ta mos di nheiro. Pra quê? Pra,a can to  
nar! Bo a te! fes ta des fi le de pi ja ma... ih... So nhar com a es co la na  
ho ra de dor mir. Va mos dor mir, va mos dor mir

O início do processo da composição “Só na Imaginação”, diferente dos demais, foi trabalhoso, pois as crianças não compreendiam que se tratava de um trabalho coletivo; ao contrário disso, cada uma desejava fazer sua própria canção e “ter uma escolhida”. Mas após a professora sugerir a frase “Eu quero pão como forma de colchão”, as reações foram de riso e nojo. Esse momento de “reação coletiva” levou as crianças a entenderem a possibilidade de aproveitar a participação de todos. As palavras “televisão, violão e macarrão” foram sugeridas para substituir “colchão” a partir da rima de seus finais. O objetivo foi continuar a brincadeira, e as ideias foram sendo reveladas em velocidade crescente. A frase “Que nojo! Pão com colchão?” foi falada, utilizando os recursos expressivos da própria voz. Para mais bem caracterizar a expressão, os alunos passaram a explorar expressões faciais, como olhos cerrados ou muito arregalados, bocas e narizes torcidos. Logo após, houve uma pausa, na qual alguém gritou, alertando: “É ruim!” (sic), a que alguém do grupo corrigiu “É ruim!”, colocando a acentuação tônica da palavra oxítone em seu devido lugar. Pronto, estavam construídas e articuladas as ideias da peça. Juntá-las

num todo coerente surgiu de um momento inusitado, que conduziu a inúmeros outros finais rimados e posteriormente trazidos para reflexão, por meio da expressão “Só na imaginação!”. Assim, ficava indicado, também, o que realmente “seria bom”, por ajudar na construção de ideias novas de co-autoria e participação: a imaginação.

## Só na imaginação

### Microcanção

2º ano A

Repertório CDG 2014

Fazendo pirraça

The musical score is written on a single staff in treble clef with a common time signature (C). It consists of three lines of music. The first line contains the first two phrases of the song. The second line contains the third phrase and a section marked 'Fine' with a repeat sign. The third line contains the final phrase and a section marked 'D.C. al Fine'. Chords are indicated above the notes: G7, C, G7, C, G7, F, G7, C, F, C, G7, C, F, C, G7, G7. There are also some performance markings like '1', '2', '3', '5', and '5'.

Eu que ro eu que ro eu que ro pão em for ma de col chão chão

chão chão chão E ca!!! Que no jo! Pão com col chão?! É "rúim..." É ru im! Bom

mes mo,é pão em for ma de Televisão Violão só na,i ma gi na ção! Mas eu  
Macarrão Feijão  
(Pipocando)

Durante os processos compositivos aqui descritos, foram trabalhados os seguintes aspectos musicais da canção: forma, pulso, timbre, agógica, intensidade, afinação, articulação, fraseado, expressividade e rima. A participação da professora foi mediar explosões de ideias, respeitando aquelas que surgiam, reorganizando e reconsiderando outras. Esse trabalho foi realizado sempre com cuidado e carinho, procurando antes de tudo harmonizar opiniões do grupo. Sua firmeza e determinação foram essenciais, por exemplo, para vencer a timidez de alguns e para conter eventuais tentativas de *bullying*, que logo foram caracterizadas como inúteis e desapareceram. Suas intervenções, portanto, vinham sempre em forma de sugestões e, ao reforçar inclusões ou propor exclusões de algumas



ideias trazidas, sempre deixou claro que se tratava de procedimentos que buscavam coerência “para aquela peça”; mas que, em outro momento, certamente seriam aproveitadas, posto “serem interessantes”. Este esforço de valorizar cada contribuição, mesmo as potencialmente negativas, ao mesmo tempo em que manter o foco da aula foi sempre seu maior papel, assumindo assim a postura de figura concatenadora da vontade de todos, que segundo Menezes (2014), no processo de criação CDG, é a posição dos responsáveis pela conduta criadora.

No dia da apresentação musical, considerando o tamanho das canções, todas as turmas foram para o palco simultaneamente. Aquela que apresentava se colocava em pé, enquanto os demais permaneciam sentados. Dessa forma, o tempo decorrido na dinâmica de saída e entrada de palco foi equilibrado em relação à apresentação musical, o que não ocorreria se cada grupo entrasse no palco separadamente. Ao mesmo tempo, essa opção também se tornou educativa, posto que cada um aprendia a se controlar e escutar, na vez de outro cantar. Uma grande dificuldade foi a ausência de uma acústica adequada no local da apresentação, a qual ocorreu no mesmo espaço em que seria servido o café da manhã coletivo, espaço inapropriado, portanto, para a expressão vocal sem equipamento de som. Evidentemente, isso nos coloca frente a mais um dos muitos problemas de compreensão que a própria escola tem, em relação à importância da Música como conteúdo de formação. Reflete, ainda, o quanto a falta de sensibilidade para o mundo sonoro, incluindo a destruição ecológica e a “surdez” de cada um, por exemplo, é causa e consequência disso. Mas a experiência marcou muito as crianças, que até o presente momento se lembram das microcanções. A partir de então, continuam mostrando outras composições à professora e seguem buscando formas de comunicá-las em ambientes mais apropriados.

## **Possibilidades e Desafios do Trabalho de Composição na Escola Básica**

A experiência relatada mostrou que a composição de microcanções obteve resultado positivo, pois atendeu aos objetivos da escola, ao tempo que também proporcionou vivência musical efetiva e prazerosa às crianças e, para fins de registro sincero,

também à professora. Contudo, merece ser analisada com maior cuidado e, para tanto, destaca-se alguns dos desafios enfrentados e correspondentes possibilidades futuras.

O primeiro desafio a ser discutido foi a descrença na proposta, por parte da Coordenação Pedagógica da escola. Acredita-se que essa atitude foi consequência da tradição escolar, reforçada por antigos professores de Música, os quais por comodismo, insegurança, desconhecimento ou falta de outra perspectiva didática, ao considerarem as apresentações musicais apenas como mais um elemento de ornamento das culminâncias de projetos, nunca tinham trazido tal possibilidade. Segundo os princípios da Proposta Musicopedagógica CDG em relação a expectativas tradicionais do ensino de Música e quanto à função do canto escolar: “Cabe ao professor refletir sobre o que acontece a partir de seu trabalho e impor-se como profissional responsável pelo desenvolvimento integral de seus alunos, por intermédio do canto” (NUNES, 2005, p.19). Assim, a atitude desta professora de Música mostrou-se coerente com sua formação, atestando o fato de que o objetivo geral das interdisciplinas do eixo de Execução do PROLICENMUS foi alcançado:

[...] compreender as produções artísticas no, do e para o espaço escolar como sendo molduras para a construção de conhecimento, incluindo os períodos de sua elaboração e desenvolvimento, a apresentação de seus resultados finais, as possibilidades de transferência didática e a avaliação do processo em seu conjunto, ampliando progressivamente a visão das possibilidades pedagógicas nelas inseridas. (PROLICENMUS, 2008, apud NUNES, MENEZES, et al, 2012, p.193)

Certamente, a atitude produtiva de enfrentamento da descrença, sensibilizou a coordenação pedagógica para esta nova realidade, abrindo um caminho para o debate referente à necessidade de se considerar o momento do espetáculo, um momento de aprendizagem significativa.

A quantidade de alunos nas turmas e a duração das aulas também podem ser citados como elementos desafiadores do processo; contudo, não somente esse assunto já amplamente discutido em trabalhos de outros autores, como aponta para questões muito mais profundas do próprio modelo de escola, que se pratica e perpetua. Até porque o interesse e a curiosidade das crianças pelo trabalho foi imediato e despertou grande

entusiasmo e alegria, interpretado como “bagunça a ser contida”... Por vezes, alguém apareceu na porta da sala, perguntando à professora se precisava de ajuda para “manter disciplina”. Não só ela não precisava, como toda aquela manifestação ruidosa traduzia puro comprometimento: cada um a seu modo, estavam todos envolvidos em construir o trabalho coletivo! A dificuldade que precisava ser superada era a escassez de tempo, para direcionar a profusão de tantas ideias. Não obstante esse fosse um desafio para condução de qualquer projeto, a criação a partir de modelos-molduras prevê a “repetição variada”, muito mais do que a “variação repetida”, isso é, a exploração e a elaboração de possibilidades, sempre até o limite da vontade (NUNES, 2015), o que requer tempo. Ao adotar o modelo CDG para composição de microcanções como inspiração e suporte intelectual, a experiência apresentou resultados relevantes; todavia, certamente poderia ter sido mais intensa, no que se refere à experimentação prévia de: outros exemplos de microcanções; exercícios mais diversificados da expressividade do texto, considerando as diversas opções interpretativas; elaboração do acompanhamento harmônico; definição após experimentações do caráter; entre outros aspectos que só poderiam ser devidamente trabalhados a partir de uma maior disponibilidade de tempo, adequação de espaço e reconhecimento do modelo disciplinar proposto. Por outro lado, o envolvimento das crianças com o tema a ser musicado era tal, que os poemas e as estruturas rítmico-melódicas brotavam espontaneamente, sendo construídos com precisão, mesmo sem essas condições ideais.

A partir desta avaliação, surge a intenção de se repetir a experiência com um planejamento ainda mais antecipado, baseado na revisão do processo adotado e no aprofundamento de estudo da Proposta Musicopedagógica CDG aplicada à composição de Microcanções, na Escola Básica. O intuito é melhorar e amadurecer as próprias peças, gerando sempre novas e renovadas molduras de criação. Outra perspectiva a ser considerada é a sistematização científica deste processo em forma de investigação-ação, já tendo resultado numa Dissertação de Mestrado concluída (NUNES, 2015), num projeto de Iniciação Científica (DUARTE, 2014), e noutro de Doutorado (LEITE, prev 2017), trabalhos vinculados ao PPG Música da Universidade Federal da Bahia, e ainda em uma dissertação já

defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (MENEZES, 2014).

## **Considerações Finais**

O trabalho aqui apresentado evidenciou desafios a serem enfrentados, como a descrença na escola, a escassez de tempo e de espaços apropriados, e a falta de compreensão para o que realmente significa e implica a vitalidade infantil. Destacando-se a necessidade de se considerar especificidades de cada sala de aula, compor é uma oportunidade de vivência que amplia o universo musical do aluno, partindo de seu conhecimento de mundo, de forma significativa e prazerosa. Também oportuniza a experiência de criar, essência da atividade artística, muitas vezes relegada a segundo plano.

A segurança advém de vivências nas distintas fases de formação, do Maternal à Pós-Graduação, devidamente exploradas pelo brinquedo e pela reflexão das possibilidades sonoras de que tais vivências dispõem. Fazer da sistematização de canções um produto artístico, buscando a essência criadora da Música e não apenas uma exploração sonora por si mesma, isso é, o mero treino intelectual ou mecânico do e no mundo dos sons é a proposta das Microcanções CDG. Pela experiência aqui narrada, verificou-se ser possível. Afinal, “É necessário poder transformar tudo que existe em uma canção e toda canção em um momento especial.” (NUNES, 2005).

Esse foi e é o âmago dessa prática aprendida durante um curso de Licenciatura em Música, o PROLICENMUS, porque um professor só pode ensinar aquilo que lhe faz sentido no fundo de si mesmo. Expressa-se, assim, o desejo de que todos os futuros professores de Música do país tenham tal oportunidade, durante seus períodos de formação.

## Referências:

BEINEKE, V. A atividade de composição musical na educação musical escolar: projeto de pesquisa. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, CONGRESSO REGIONAL DA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL NA AMERICA LATINA, 2007, Campo Grande, *Anais...*Campo Grande: ABEM, ISME, 2007.

BITENCOURT, R.; PESSÔA, P.; SILVA, J.. A metodologia de pesquisa-ação em práticas de composição no ensino de música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2008. p. 1-6.

BRITO, T. *Por uma Educação Musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007, 288f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, T. Compendo Ideias de Música: significando o fazer musical na infância. *Pesquisa e Música*, v. 9, p. 81-95, 2010.

CEDRAZ, A. *Conheça a Turma do Xaxado*. 2008. Disponível em: <http://turmaxaxado.blogspot.com.br/2008/12/conheca-turma-do-xaxado.html>. Acessado em 27 de abril de 2015.

COELHO, H. *Musicalização de adultos através da voz : material do aluno*. São Leopoldo: Sinodal, 1991. 110p. :il., mús.

DUARTE, K. *Microcanções CDG na Escola Básica*. 2014. Projeto de Iniciação Científica. Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DRUMOND, E. *Semeando Sons*. Vol. 1 a 5. Fortaleza: Lmiranda, 2009.

\_\_\_\_\_. *Som e Movimento*. Fortaleza: Lmiranda, 2000.

\_\_\_\_\_. *Vivência Musical*. Vol I e II. Fortaleza: Lmiranda, 2004.

FRANÇA, C; SWANWICK, K. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

LEITE, J. *A Oferta de Repertório na Formação de Professores de Música: um estudo sobre o PROLICENMUS*. 2015. Projeto de tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MAFFIOLET, L. *Diferenciações e Integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. 2003. 279 f. Tese (Doutora em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MARTINS, Á. *Linhas, Vozes e Tracks: a textura na composição musical de crianças*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MENEZES, C. *Condutas de Criação na Proposta Musicopedagógica CDG – Cante e Dance com a Gente*. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MENEZES, C. NUNES, H. et al. Microcanções CDG: Primeiros Registros. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA Y PANAMERICANA DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL, 9. e 2., 2013, Santiago, *Anais...* Santiago: ISME, 2013.

NUNES, H. ; MENEZES, C. et al. Avaliação como Elemento Formativo no Eixo Execução Musical. In: Helena de Souza Nunes. (Org.). *EAD na Formação de Professores de Música: fundamentos e prospecções*. 1ed. Tubarão: Copiart, 2012, v. 1, p.189 – 214.

NUNES, H. *Bichos e brinquedos*. Porto Alegre, CAEF da UFRGS, 2005.

NUNES, L. *Composição de Microcanções CDG no PROLICENMUS: uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar*. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Tirocínio Docente*. 2013. Relatório (Mestrado em Música) - Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ROCHA, C. *A Criança, a Música e a Escola*. Salvador: 1982.

\_\_\_\_\_. *Canções para Crianças Cantar*. Salvador: 1980a.

\_\_\_\_\_. *Cantando o Natal*. Salvador: 2013.

\_\_\_\_\_. *Eu Amo Cantar*. Salvador: 2004.

\_\_\_\_\_. *Vamos Cantar na Escola*. Salvador: 1980b.

SANTOS, C. *Relatório de Tirocínio Docente*. 2013. Relatório (Mestrado em Música) - Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

UFRGS. Repertório Musicopedagógico. In: *Unidades de Estudo do Curso de Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS*, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2009). Porto Alegre: UFRGS, 2009.

WÖHL-COELHO, H.S.N. *Cante e Dance com a Gente – ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien*. Frankfurt: Peter Lang, 1998.