

## 7 A canção popular e o ensino de música no Brasil

Sérgio Molina

Faculdade Santa Marcelina (FASM)

sergio.molina@fasm.edu.br



**Resumo:** Partindo de uma recontextualização da trajetória da canção popular no Brasil este artigo compara as formas de aprendizagem musical da tradição oral da música popular com o modelo da setorização em disciplinas da música clássica. Como conclusão são propostas atividades musicais que buscam uma prática integrada de melodia, intensidade, harmonia, coordenação e independência rítmica, tendo como referência o fonograma *Ponta de Areia* (Milton Nascimento/Fernando Brandt), do álbum *Minas* (1975).

**Palavras-chave:** ensino de música; canção popular; *konnakol*; fonograma

### **Popular song and music teaching in Brazil**

**Abstract:** Starting with a recontextualization of the trajectory of popular music in Brazil, this article compares approaches to popular music – often grounded on oral tradition – with the compartmentalized teaching of classical music disciplines. At the end, the work proposes musical activities that seek an integrated practice of melody, intensity, harmony, coordination and rhythmic independence, after the phonogram *Ponta de Areia* (Milton Nascimento/Fernando Brandt), from the album *Minas* (1975).

**Keywords:** music teaching; popular song; *konnakol*; phonogram

## A canção

Houve um tempo em que as canções populares ocupavam no Brasil uma posição muito especial no cenário multifacetado da nossa cultura. E não se tratava apenas de gravações ou espetáculos produzidos com objetivos prioritariamente comerciais; pelo contrário, músicos como Chico Buarque, Milton Nascimento, Caetano Veloso e Paulinho da Viola, por exemplo, mesmo sem necessariamente serem os principais vendedores de discos, centralizavam os espaços midiáticos e o debate da crítica, difundindo seu elaborado artesanato poético-musical para um grande número de pessoas.

Estabelecendo-se gradativamente como gênero musical desde a segunda metade do século XIX, a canção popular de característica mais urbana invadiu o século XX para, no decorrer da década de 1930, se consolidar como prática maturada, ocupando um território sociocultural onde se reconheciam ecos amalgamados, tanto de elementos ainda virgens da cultura oral mais ancestral – como as imparidades rítmicas de raiz mais africana – quanto de harmonias e contornos melódicos que repercutiam, recontextualizados, a fina arquitetura da música escrita europeia. E no que concerne à sua porção “letra”, percebe-se que para a canção convergiram, de um lado, referências de um saber que transitou diretamente dos meios orais para a mídia audiovisual de massa sem passar necessariamente pela cultura letrada<sup>1</sup>, e, de outro, sofisticadas reelaborações do trato mais comum da palavra, no recorte dos enunciados coloquiais populares com seus inúmeros trejeitos e sotaques.

E desde então, foi no inapreensível espaço onde a sílaba enlaça a nota, onde o “motivo-som” se refaz palavra, que o grão poético-musical se enviesou. E foi também dessa saliência, desse verso remelodizado imediatamente capturado em diversos cantos por diversas vozes, que se inventou a música de uma nova língua<sup>2</sup>, nas rimas polifônicas que se entrecruzavam na mais precisa inflexão entoativa, na multidisciplinaridade desse lugar-nenhum, no reverso da música, no contratempo da fala.

Esse “objeto fugidio”<sup>3</sup>, a canção popular, foi crescendo e se espalhando para em poucas décadas – nos meados de 1960 – acabar definitivamente por relativizar aquelas teorias e ensaios que entendiam que a reprodução em massa seria inexoravelmente a contrária do fazer artístico singular, em outras palavras, que para que uma determinada obra fosse reproduzida em larga escala seria necessário que ela se despisse de suas particularidades mais sutis, aproximando-se dos padrões assépticos comuns à massificação de produtos industriais. Mas como sabemos, curiosamente, na emergente MPB dos anos 1960<sup>4</sup>, mesmo com a expansão comercial do mercado do entretenimento, parte influente do cenário da canção popular continuava a ser produzida de forma artesanal, irradiando pluralmente aportes inventivos de cunho estritamente individual.



1) Essa observação foi colocada por José Miguel Wisnik em depoimento para o documentário *Palavra (en)cantada* (2008), de Helena Solberg.

2) Na exploração da sonoridade do português falado no Brasil.

3) Tomamos emprestada aqui a expressão “um objeto fugidio”, utilizada pela etnomusicóloga Elizabeth Travassos (2008) em um artigo onde discorre sobre a voz enquanto objeto de estudo no campo da musicologia. No presente texto utilizamos “objeto fugidio” para nos referirmos não apenas ao recorte da voz, mas ao próprio gênero “canção popular” como um todo.

4) E também no rock britânico dessa época.

Partindo dessa breve recontextualização do percurso trilhado pela canção popular no Brasil comentaremos agora, de maneira mais geral, algumas formas de ensino e aprendizagem de música ainda preponderantes no Brasil e proporemos, na sequência, atividades práticas que envolvam a utilização da canção como importante mote para o estudo musical.

## O ensino de música

O ensino de música que se estabeleceu no Brasil tomou como referência o modelo derivado dos antigos conservatórios europeus do final século XIX e primeira metade do XX, que sempre conseguiram alcançar resultados satisfatórios a partir da setorização do fazer musical em várias disciplinas: aulas de percepção melódica, percepção rítmica, teoria musical, harmonia, contraponto, história da música, etc. Nota-se, nesse modelo, que várias disciplinas se relacionam com a propriedade “altura”, que é destrinchada em diferentes abordagens (a melódica, a harmônica e a contrapontística). Incentivando, cobrando e selecionando aqueles alunos que melhor se adaptavam a esse método (e descartando os demais), as escolas com essa característica formavam (poucos) músicos bem preparados. Por essa via, a partir da consciência da teoria e do domínio da escrita e leitura musical que são trabalhados desde as primeiras aulas, buscava-se – e ainda hoje é assim –, uma execução apurada de obras do repertório dos grandes compositores, privilegiando um fino trabalho com a sonoridade, uma fidelidade ao texto, entre outras coisas.

Já na tradição oral da música popular urbana, fora das escolas de música, a aprendizagem musical se dá no sentido oposto, ou seja, no contato com o “todo” o aprendiz tenta algum tipo de absorção através da execução de inúmeras canções que vão sendo apreendidas pouco a pouco. O ponto de partida costuma ser a voz e o ritmo corporalizado, sendo que o fortalecimento das habilidades vocais e instrumentais se dá pela participação direta na música praticada em sua comunidade (festas, cortejos, comemorações religiosas, etc.) ou pela prática regular de um instrumento ou canto junto com os fonogramas (via rádio, CDs, internet, etc.). Não se trata, nesse caso, de um sistema organizado de ensino, mas de uma prática que, apesar de aparentemente caótica, tende a “cercar” o objeto de estudo. É por um exercício extensivo às características peculiares de inúmeras canções que se absorve aquilo que justamente seria o campo comum entre elas, os padrões musicais básicos e regulares de tal gênero, artista, comunidade, etc. Com essa prática, desenvolvem-se percepções sutis do papel que cada músico deve desempenhar na construção do todo musical, assim como a solidez do pulso e a habilidade para subvertê-lo. O fato de o músico popular não dominar com fluência a leitura e a escrita musical costuma ser compensado, ainda hoje, com o exercício da improvisação e da criatividade, contrapartidas que acabaram por se tornar características determinantes do gênero, e que desde cedo diferenciaram a música popular – enquanto processo de aprendizagem e prática musical – do modelo europeu que citamos. Na música popular há também uma espécie de “seleção natural”, na qual as crianças e adolescentes que encontram uma primeira “facilidade” no desempenho de sua participação musical são incentivados a seguir, sendo que os demais serão “naturalmente” desencorajados.

É evidente que nesse diagnóstico exageramos as diferenças dos dois modelos para que as tipologias ficassem claras. Mas o que podemos afirmar seguramente, para ambas as

linhas, é que uma boa proposta de ensino é aquela que é adaptável a diferentes alunos, de características distintas; a boa proposta é inclusiva e maleável e, ao mesmo tempo em que atenta para quem tem algum tipo de “dificuldade” inicial, não aprisiona o estudante com mais experiência ou “facilidade”, inibindo-o conseqüentemente para saltos mais arrojados e inventivos. E não há razão, por exemplo, para que o cuidado com a sonoridade na interpretação (supostamente da origem “clássica”) e o exercício da improvisação (supostamente da origem “popular”) sejam mutuamente excludentes.

Mas estamos falando de ensino de música para a formação de músicos ou de ensino de música para não músicos? E por que falar da carência de método no ensino da música popular ou das características compartimentadas do ensino da música clássica se sabemos, por outro lado, da existência de diversos métodos já consagrados de educação musical infantil, desde os mais tradicionais como Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Suzuki, até os mais modernos e criativos como Schafer, Koellreutter, etc.? O contexto que mais importa aqui é o que se refere ao ensino de música na escola regular, para todos, mas mesmo que não fosse esse o caso, que estivéssemos falando do ensino de música para músicos, a questão ainda assim seria uma só: se a formação musical inicial do educador musical foi compartimentada, ele provavelmente incorporou essa forma de pensar e praticar música desde cedo e mesmo com o estudo e o conhecimento consciente dos métodos mais modernos de educação musical, normalmente não dispõe de uma versatilidade que é indispensável no momento em que se encontra frente a frente com os alunos na sala de aula.<sup>5</sup>

O que vamos sugerir na sequência são atividades de ensino de música<sup>6</sup>, inclusivas, que se somem àquelas que entendem que a aprendizagem musical se dá de maneira mais abrangente quando se prioriza o fazer musical integrado, ou seja, que tal ensino não deve partir da compartimentação das habilidades. O estudo compartimentado em disciplinas não é o caminho mais eficiente para municiar o estudante com a capacidade de lidar com tais conteúdos em suas mútuas relações, fator indispensável para um entendimento e desenvolvimento musical mais abrangente. A sugestão aqui é a opção pelo caminho em sentido contrário, tomando-se como ponto de partida um fonograma<sup>7</sup> especialmente rico, para fazer música *com* e *a partir* dele, trabalhando as partes sempre no contexto relacional do todo. O desafio é trabalhar com rigor e método a partir desse modelo supostamente “popular”, sem abrir mão das complexidades e sutilezas necessárias para que a força da música, por si só, contribua na educação geral. Para



5) De maneira geral, a própria universidade em que o educador cursou a licenciatura em música é provavelmente estruturada a partir da compartimentação das disciplinas e seleciona seus alunos (inclusive os de licenciatura) testando seu conhecimento prévio de teoria, rítmica, harmonia e repertório, normalmente no contexto da música clássica dos séculos XVIII e XIX.  
6) A partir deste ponto, “ensino de música” será entendido aqui como um processo que procura despertar e treinar habilidades musicais que possam contribuir sensivelmente para o desenvolvimento humano.  
7) Na canção popular as sutilezas estão impressas no “fonograma”, ou seja, na manifestação bem sucedida da gravação de uma música de um determinado artista especial, onde se reconhece um arranjo trabalhado em suas camadas, os timbres particulares e as nuances vivas das execuções de cada músico, a divisão rítmica da voz que canta os versos, a sonoridade casada das texturas criadas, etc., e não obrigatoriamente na rudimentar versão “violão e voz” que podemos fazer desse rico “original”. Por outro lado o “tocar junto” com bases gravadas – modelo amplamente desenvolvido pelas escolas norte-americanas, especialmente as do jazz – acaba treinando apenas as habilidades mecânicas supostamente virtuosísticas do estudante, aproximando-o do que é facilmente padronizável e afastando-o de um envolvimento direto com as “musicalidades” mais refinadas que um excelente artista pode nos oferecer. O que proporemos mais adiante é o contato direto, desde as primeiras lições, entre o aprendiz e o objeto artístico.

tanto o primeiro passo deve ser a escolha de um fonograma artisticamente especial, rico em possibilidades de trabalho.

Pesquisas recentes mostram que a atividade musical, especialmente a mais integrada (não compartimentada), mobiliza diferentes áreas cerebrais em processos simultâneos aos dois hemisférios, e que o desenvolvimento da experiência musical remodela o cérebro. A conectividade criada amplia o desenvolvimento cognitivo municiando a pessoa para atividades extramusicalis, as atividades ordinárias da cognição social humana. É, portanto, também nesse sentido que se justifica a opção pelo estudo da música desde cedo na inter-relação de suas propriedades.<sup>8</sup>

Fazer música é (também) organizar sons no tempo, e tal vivência ocorre necessariamente em algum contexto musical preciso, característico de alguma cultura e época. Partindo-se desse pressuposto, outra questão se coloca: por que não ensinar música por meio de um “código” um pouco mais comum, por intermédio de um gênero já familiar a uma criança ou um adolescente (e também a um adulto!). Esse território compartilhado é, certamente, no Brasil, o da canção popular urbana. Não estamos, de forma alguma, argumentando que o educador deva trabalhar com canções conhecidas dos alunos<sup>9</sup>, mas sim que, ao optar por utilizar canções populares, tal opção por si só já garante um trabalho no “código comum”, no território compartilhado.

## Práticas a partir de *Ponta de Areia*

O disco *Minas*, de Milton Nascimento, lançado em 1975, oferece uma variada opção de sonoridades ao ouvinte mais curioso. Uma audição atenta notará que o trabalho de Milton absorve e irradia diferentes gêneros e técnicas musicais, ora reinventando o folclore (sonoridades pentatônicas, cantos infantis), ora flertando com o *rock* progressivo ou incorporando elementos de improvisação jazzística (como nas harmonias de Toninho Horta ou nos solos de Nivaldo Ornellas), sempre carregando em sua particularíssima voz uma religiosidade oculta que transcende e perpassa o próprio significado verbal das palavras cantadas.

Escolhemos a faixa *Ponta de Areia* (Nascimento; Brandt, 1975), para, em “parceria” com Milton Nascimento, estudarmos música. É fundamental que as atividades sejam feitas com esse fonograma, ou seja, a gravação do álbum *Minas*.

Antes de iniciarmos as atividades cabe ainda uma ponderação: assim como é possível ensinar música para não músicos (sempre foi assim), é possível que não músicos – uma vez capacitados – possam exercitar e compartilhar alguma prática musical com estudantes. O cenário ideal seria que tal capacitação se efetivasse por meio de um projeto elaborado por músicos-educadores bem preparados. Mas o educador “não músico”, com alguma experiência musical e boa vontade, pode encontrar diversas vias de acesso às práticas que descreveremos a seguir. O professor disposto a colaborar pode pedir ajuda a outro professor ou a um amigo músico no intuito de incorporar algumas dessas atividades antes de leva-la à sala de aula. Lembre que se você de alguma forma apreender algumas das atividades que



8) Ver *Música, neurociência e desenvolvimento humano*, artigo de Mauro Muszkat (2012).

9) No contexto da música popular de sucesso hoje no Brasil dificilmente encontraríamos os “fonogramas” especiais que descrevemos acima.

proporemos a seguir, e se sentir relativamente seguro, pode tentar compartilhar a prática com seus alunos (ou amigos).

As práticas abaixo são apenas pontos de partida; podem ser adaptadas de muitas diferentes formas, aos mais distintos contextos, faixas etárias, etc. Algumas atividades propostas são possíveis de serem realizadas com crianças menores de 7 anos e, contextualizadas, serem interessantíssimas para alunos do ensino médio. Se você é professor e sente-se incitado, fique à vontade, não deixe de tentar e lembre-se de pedir ajuda; muitas vezes uma pequena dica de algum colega desvenda grandes mistérios na atividade musical.

Atividades para músicos e não músicos, professores músicos, professores não músicos e estudantes em geral:

### Atividade 1

Ouvir a gravação de *Ponta de Areia* do CD *Minas*, de 1975, tentando cantar junto, acompanhando a letra. Você perceberá que há uma introdução com sax soprano solo, antes da primeira apresentação da melodia no coro de crianças (0'25"). Se você for trabalhar com crianças peça para elas cantarem junto, mas incentive, se for o caso, os adolescentes ou adultos a cantarem também, procurando em sua voz um registro mais grave, ou buscando "imitar" a voz das crianças (o chamado falsete<sup>10</sup>). Quando Milton entrar com seu *vocalise* agudo (1'02"), espere um pouco. Quando começar a primeira estrofe (1'19"), cante com Milton até o final da canção.



INTRODUÇÃO: Saxofone soprano solo / Melodia com as crianças / VOCALISE com Milton Nascimento na região aguda

- ESTROFE 1 (1'19") Ponta de Areia ponto final da Bahia-Minas estrada natural
- ESTROFE 2 (1'36") que ligava Minas ao porto, ao mar caminho de ferro mandaram arrancar
- ESTROFE 3 (1'52") velho maquinista com seu boné lembra o povo alegre que vinha cortejar
- VOCALISE (2'08") Ouça sem cantar e tente adivinhar a volta da letra.
- ESTROFE 4 (2'39") Maria-fumaça não canta mais para moças, flores, janelas e quintais
- ESTROFE 5 (2'54") na praça vazia um grito um ai casas esquecidas viúvas nos portais

IMPROVISACÃO-SAX (3'10") Ouça sem cantar – adivinhe a volta da voz Repete ESTROFE 3 (3'40") e ESTROFE 4 (3'55")  
CODA (encerramento) – Melodia com as crianças – cante junto (4'10").



<sup>10</sup> Perceba que ao final da melodia das crianças (0'50") há uma queda no volume, da intensidade. Sempre que estiver cantando com as crianças faça essa dinâmica também.

Faça, junto com os alunos, uma pesquisa sobre a estrada de ferro Bahia-Minas, que teve o início de sua construção em 1881. Existem fotos da estação Ponta de Areia disponíveis na internet. Atente para como a letra comenta que a ferrovia era uma possibilidade de saída do estado de Minas Gerais para o mar, e que a própria locomotiva era recebida com uma expectativa especial (a maria-fumaça que "cantava"). O fim das atividades da ferrovia nos anos 1960 deixaria saudades e "viúvas nos portais".

### Atividade 2

Agora, com a melodia e a letra já memorizadas, cante com os nomes das notas a partir da ESTROFE 1 (quando Milton inicia a letra a 1'19"), como se a música estivesse em Dó maior (na verdade a gravação começa com as crianças cantando em Fá maior e Milton Nascimento em Si bemol maior). Imaginar as frases a partir de um centro Dó é um treino importante para desenvolver nosso ouvido relativo.<sup>11</sup>

Ao invés de cantar: PON - TA DE A - REI - A      PON - TO FI - NAL  
Cante: MI - SOL SOL LA-SOL-MI      SOL - RÉ LÁ - RÉ

DA BA - HI - A MI - NAS      ES - TRA - DA NA - TU - RAL  
DO-MI MI-SOL RÉ - LA      RÉ - LÁ - DO-LA - DO-DO

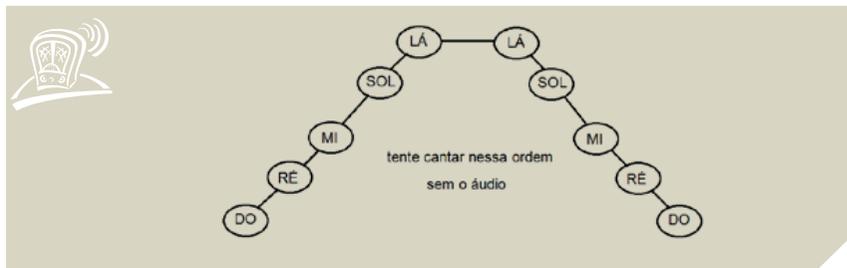
Se estiver difícil acertar esta atividade 2, faça mais algumas vezes a atividade 1, para fixar melhor a melodia ainda com a letra. Depois volte a cantar com os nomes das notas, mas de forma mais lenta e sem o áudio. Quando estiver firme faça com o Milton.



<sup>11</sup> Se você não entendeu esta explicação mais técnica não há problemas, faça porque vai dar certo.

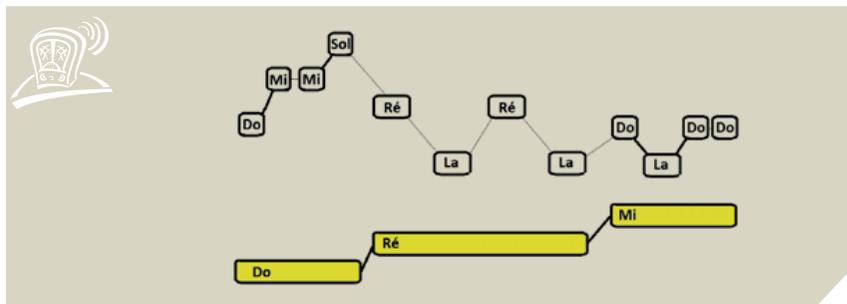
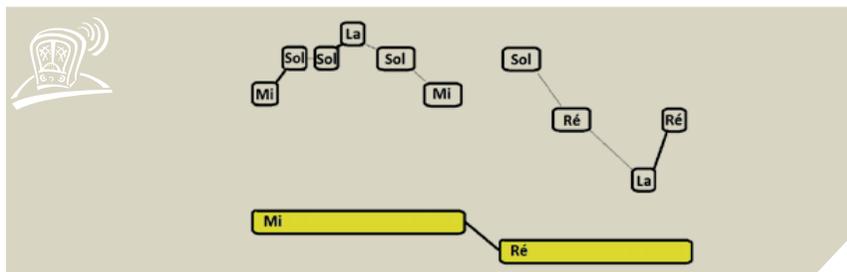
Nessa atividade o desafio é se fixar na melodia “original”, sem variar a entoação – sempre cantando com o nome das notas – desde a entrada da letra e em todos os ciclos subsequentes, inclusive nos ciclos onde Milton faz o *vocalise*, e nos ciclos em que o saxofonista Nivaldo Ornelas improvisa novas melodias.

A melodia de *Ponta de Areia* foi composta a partir de um material musical comum a diversas regiões do planeta, a escala pentatônica:



### Atividade 3

Sem o áudio. Dividir a classe em dois grupos: enquanto um grupo canta a melodia com o nome de notas, o outro segura algumas notas longas (Mi, Ré, Dó, Ré, Mi), fazendo uma segunda voz. O Mi inicial é cantado em uníssono. Treinar primeiramente o grupo das notas longas e depois juntar os dois grupos. Depois é só inverter, quem cantava a melodia principal cantará as notas longas e vice-versa.



### Atividade 4

Vamos trabalhar um pouco o ritmo. Comece batendo palma (X) acompanhando a letra regularmente conforme a indicação:

PONTADEA - REI	A	PON - TO	FINAL	
X X X X	X	X X	X X	X
DABA - HIA	MI - NAS	ES - TRA -	DANA - TU RAL	
X X X X	X X	X X	X X X	

Siga esse modelo e vá cantando as demais estrofes, sempre com o áudio. Você deve ter notado que sempre temos ciclos de 9 pulsos. Agora marque agrupando 4 + 2 + 1, sempre contando em voz alta enquanto ouve a música.

PONTADEA - REI	A	PON - TO	FINAL
1 2 3 4	1 2	1 2 3	
DABA - HIA	MI - NAS	ES - TRA	DANA - TU RAL
1 2 3 4	1 2	1 2 3	

### Atividade 5

Agora vamos acrescentar um movimento de mãos específico para cada contagem, como no *konnakol*<sup>12</sup>, uma antiga tradição do sul da Índia altamente elaborada para o treino de ritmos:<sup>13</sup>

**CICLO DE 4 PULSOS: conte 1, 2, 3, 4 e marque os pulsos conforme as ilustrações abaixo:**

- 1 – palma
- 2 – com o dedo mínimo
- 3 – com o dedo anular
- 4 – com o dedo médio



**CICLO DE 2 PULSOS: conte 1, 2 e marque os pulsos conforme as ilustrações:**

- 1 – palma
- 2 – com as costas da mão



12) Ver Young (1998).

13) Ilustrações gentilmente desenhadas e cedidas para este artigo por Clara Bastos.

**CICLO DE 3 PULSOS: Conte 1, 2, 3 e marque os pulsos conforme as ilustrações abaixo:**

1 – palma      2 – com as costas da mão      3 – com as costas da mão

Marque esses movimentos de mão na sequência ininterrupta dos ciclos 4 + 2 + 3, como na Atividade 4, sempre ouvindo a música. Num segundo momento tente cantar a letra junto; a contagem estará agora no movimento das mãos e a melodia na voz.<sup>14</sup>

### Atividade 6

Nesta prática vamos acrescentar onomatopeias que os músicos hindus utilizam para subdividir os ciclos:

Para a divisão em 4 falaremos TA – KA – DI – MI  
 Para a divisão em 2 falaremos TA – KA  
 Para a divisão em 3 falaremos TA – KI – DA

a) Primeiro treine os ciclos 4 + 2 + 3 com os movimentos das mãos da Atividade 5, pronunciando (sem cantar) as onomatopeias. Treine um pouco antes de tentar com o áudio.

1 2 3 4 | 1 2 | 1 2 3 |  
 TA – KA – DI – MI | TA – KA | TA – KI – DA |

b) O segundo passo (sempre com a marcação das mãos da Atividade 5), é falarmos duas sílabas para cada pulso:

1 2 3 4 | 1 2 | 1 2 3 |  
 TÁki daTÁ kida TÁki | daTÁ kida | TÁki daTÁ kida |

(no segundo pulso do ciclo de 3, acentuar sempre o TÁ e não o da)

É muito importante que todos os exercícios sejam feitos apenas por imitação e memória a partir do modelo mostrado pelo professor, sem utilizar qualquer tipo de notação ou leitura.

Agora faça com a música alternando os itens a) e b) a partir da entrada da letra. É muito importante treinar essa alternância entre uma sílaba para cada movimento de mãos e duas sílabas para cada movimento de mãos, sempre nos ciclos 4 + 2 + 3.



14) Uma ação integrada de ritmo e melodia sob a “observação” de Milton Nascimento e demais músicos.

c) Mais difícil: sempre com a marcação das mãos no 4 + 2 + 3, fale apenas as onomatopeias da divisão em 3 (TÁ – ki – da), com duas sílabas para cada movimento, assim:

1 2 3 4 | 1 2 | 1 2 3 |  
 TÁki Dimi TÁki Dimi | TÁki Dimi | TÁki daTÁ kida |

Aqui também lembrar de acentuar sempre o TÁ e não o da ou o ki



Esse procedimento irá defasar as acentuações com relação ao que a banda faz na gravação, mas a cada nove pulsos entrará em sincronia novamente. Comece sem a música e depois tente com o Milton.

### Atividade 7

Integrando tudo o que foi estudado. Dividir a turma em quatro grupos – sem o áudio.

- GRUPO 1 – Cantando a melodia com nome de notas e com marcação das mãos em 4 + 2 + 3
- GRUPO 2 – Cantando as “notas longas” da Atividade 3 e com marcação das mãos em 4 + 2 + 3
- GRUPO 3 – Marcação das mãos 4 + 2 + 3 com onomatopeias (duas sílabas por movimento das mãos): o item b) da Atividade 6
- GRUPO 4 – Marcação das mãos 4 + 2 + 3 com onomatopeias (duas sílabas por movimentação das mãos, sempre em TÁ-ki-da): o item c) da Atividade 6.

### Referências

MUSZKAT, M. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, G. et al. (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 67-69.

NASCIMENTO, M.; BRANT, F. Ponta de Areia. In: NASCIMENTO, M. *Minas*. São Paulo: EMI-Odeon, 1975. 1 LP. Faixa 6.

PALAVRA (EN)CANTADA. Direção de Helena Solberg. Rio de Janeiro: Radiante Filmes, 2008. Documentário.

TRAVASSOS, E. Um objeto fugidio: voz e “musicologias”. In: MATOS, C. N. de; MEDEIROS, F. T. de; TRAVASSOS, E. (Org.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7letras, 2008. p. 99-123.

YOUNG, L. *Konnakol: the history and development of Solkattu – the vocal syllables – of the Mridangam*. Master in Music Performance, School of Music, Victorian College of the Arts, University of Melbourne, 1998.

**Bibliografia recomendada**

CAMPOS, A. de. *Balanço da bossa e outras bossas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JORDÃO, G. et al. (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

MATOS, C. N. de; MEDEIROS, F. T. de; TRAVASSOS, E. (Org.). *Ao encontro da palavra cantada: poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7letras, 2001.

SANDRONI, C. *Feição decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Ed. UFRJ, 2001.