

Percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS

Leonardo de Assis Nunes
(UFBA) - *assisnunes@gmail.com*

Helena de Souza Nunes
(UFRGS) - *helena.souza.nunes@gmail.com*

Resumo: Este artigo procura evidenciar, explicitando e explicando, o percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDGⁱ, ao longo de cinco interdisciplinas (Espetáculos Escolares e Musicalização, em 2008, Repertório Musicopedagógico, em 2009, e Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada, em 2010 e 2011) dos eixos Execução Musical e Estruturação Musical, da matriz curricular do curso Licenciatura em Música modalidade a Distância da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS)ⁱⁱ. Orientações e tomadas de decisão, apresentadas como desafios aos alunos de modo amalgamado aos conteúdos propostos para estudo, estabeleceram caminhos particulares de um processo geral de formação musical criativa. Tal caminho partiu sempre de uma intenção compositiva direcionada e concretizada, primeiramente (em Repertório Musicopedagógico) sob a forma de canções escolares infantis, e posteriormente sob a forma de microcanções (no decorrer de Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares), com base na Proposta Musicopedagógica CDG (NUNES, 2011).

Palavras-chave: Microcanção; Composição; Musicalização; PROLICENMUS

Route of the Compositional Process of Microcanções CDG in the Syllabus of PROLICENMUS

Abstract: This article seeks to highlight, describing and explaining the route of the Compositional Process of Microcanções CDG, over five interdisciplines (Espetáculos Escolares and Musicalização, in 2008, Repertório Musicopedagógico, in 2009, and Conjuntos Musicais Escolares and Música Aplicada, in 2010 and 2011) from Execução Musical and Estruturação Musical axes, applied in the curriculum of the Bachelor's Degree in Music, modality of Distance Education, at UFRGS and Partner Universities (PROLICENMUS). Guidelines and decision making, presented as challenges to the students of the proposed amalgamated content for study mode, set individual paths of a general process of creative musical training. This always left a path directed and implemented compositional intent, first (in Repertório Musicopedagógico) in the form of infant school songs, and later in the form of microcanções (during the Música Aplicada and Conjuntos Musicais Escolares) based on CDG Musicopedagogical Proposal (NUNES, 2011).

Keywords: Song School; Composition; Music Learning Practices; PROLICENMUS

O que aqui se expõe é uma visão de educação musical e não um método de ensinar música. Esta é precisamente uma área, onde se devem evitar os métodos, porque eles são a antítese da mente criativa. Se você descobrir alguma vez que acabou de desenvolver um sistema para o ensino da composição, esse é o momento de desistir dele! (PAYNTER, 1999 *apud* MATERO, Teresa; ILARI, Beatriz, 2011, p. 260).

Contextualização

A matriz curricular do PROLICENMUS foi organizada em cinco Eixos (Estruturação Musical, Execução Musical, Tópicos em Educação, Formação Geral, e Condução e Finalização), cada um constituído por um conjunto específico de Interdisciplinas. A interdisciplinaridade, neste curso aconteceu de fato, o que se evidencia neste estudo. Para tanto, foca-se em um aspecto particular, qual seja, no Processo Compositivo de Microcanções CDG explícito na Matriz Curricular do curso, cujos caminhos se passa a perseguir. Evidencia-se, assim, um percurso justaposto ao processo de ensino-aprendizagem, acontecido no âmbito de cinco Interdisciplinas dos dois primeiros Eixos citados, respectivamente. As Microcanções CDG são pequenas canções, criadas em circunstâncias e para fins musicopedagógicos, nascidas de uma determinada intenção compositiva inicialmente concretizada sob a forma de um Mapa Conceitual Unificado, com base no qual se constrói um Texto Poético. Esse, por sua vez, funcionando como *matéria-prima* para continuidade do surgimento da obra, fazendo emergir estruturas rítmico-melódicas e harmônicas, forma, coreografia e caráter, e gerando peças musicais de minúsculas dimensões, mas densas em informações e possibilidades de desdobramentos artístico-musical e pedagógico.

Metodologia

Considerando ineditismo e inovações, que caracterizaram o PROLICENMUS como o primeiro curso de licenciatura em música na modalidade a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação, inclusive internet, pode-se afirmar, que de uma certa forma todo olhar sobre seus materiais e métodos implicará um conhecimento espontâneo sendo transformado em científico. É a Universidade cumprindo seu papel no processo de “aquisição de julgamentos e descobertas, trazendo coisas novas”, segundo KINGMAN BREWSTER (197[?] *apud* VALLEJO, 2013). Este texto resulta de uma pesquisa qualitativa, pinçando de um contexto complexo, aspectos específicos, sobre os quais inicia um debate hermenêutico. Tal debate propõe uma “expressão horizontal” do conhecimento construído nesse curso:

Este é o verdadeiro valor da ciência, a importância de sua expressão horizontal... não só... para servir como material de conferência em um debate mais qualificado para este material, mas para entender fenômenos cotidianos (VALLEJO, 2010, p. 8).

Este estudo situa seu objetivo entre exploratório, à medida que busca evidenciar o percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na matriz curricular do PROLICENMUS, mas também explicativo, ao aprofundar o conhecimento sobre os procedimentos de ensino direcionados à composição dessas microcanções, buscando explicitar e interpretar razões e conexões entre propostas desenvolvidas. Os procedimentos técnicos adotados foram a pesquisa bibliográfica e a análise documental (GIL, 2006), essa última feita sobre as unidades de estudo (UE) de cinco interdisciplinas

NUNES, Leonardo A. & NUNES, Helena de S. *Percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS*. Revista Música e Linguagem – Vitória/ES – Vol. 1, nº 4 (Agosto, 2015), p. 1-16.

(Espetáculos Escolares e Musicalização, ofertada em 2008, Repertório Musicopedagógico, em 2009, e Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada, em 2010 e 2011) dos eixos Execução Musical e Estruturação Musical, na matriz curricular do PROLICENMUS.

Eixos e Interdisciplinas

O emprego das palavras Eixo e Interdisciplina, no PROLICENMUS, foi profundamente identificado com sua proposta pedagógica maleável, aberta, compartilhada e autoral. Objetivos eram perseguidos de modo mais intenso em alguns momentos, e menos em outros; contudo, a análise de planos de ensino e materiais didáticos evidenciam migrações por vezes tão minuciosamente articuladas e escondidas, que chegam a parecer inexistentes. Faz-se então necessário um trabalho de separação, diferenciação e identificação dos detalhes, para que a riqueza essencial à interdisciplinaridade não se perca. Trata-se neste estudo de objetivos ligados ao ato criador, compositivo por excelência, conforme foi ensinado no âmbito dos Eixos Estruturação Musical e Execução Musical.

Eixo Estruturação Musical

Os dois semestres da interdisciplina Musicalização, deste Eixo, foram particularmente importantes ao tema aqui abordado. Em Musicalização A, os conteúdos trataram dos parâmetros básicos e de um panorama de aspectos históricos e culturais da música no mundo, dos princípios básicos de captação de som e sonorização de histórias, como o *madrigalismo* e a repercussão musical e pedagógica de seus efeitos, do conto musicado e sua associação com o uso da voz expressiva, e da coreografia. Em suma, sem maiores avisos, Musicalização A introduz, de forma sucinta e precisa, os elementos essenciais para um modo peculiar de se pensar composição musical, que mais tarde será paulatinamente empregada.

Na sequência, em Musicalização B, tem início a elucidação do processo compositivo de canções, por meio do conceito de *(re)criação assistida*. Por *(re)criação assistida* entende-se o processo de releitura e execução de canções, acompanhado e auxiliado, portanto assistido, por professores e tutores, com base na Proposta Musicopedagógica CDG. Os conteúdos apresentados em Musicalização B voltam-se à escuta crítica, apreciativa (ao contrário da escuta passiva), e à (con)vivência do construto compositivo. Evidenciam-se aqui, portanto, segundos passos para a formulação de um roteiro compositivo de canções. Afinal, mesmo que a proposta aparente esteja direcionada à musicalização e à interpretação de obras arranjadas, tais arranjos se dirigem a obras abertas, suscetíveis a releituras, reconstruções e recriações.

|
As quatro canções propostas para estudo em Musicalização B, com seus respectivos tópicos de conteúdo foram: O Pato, de Vinícius de Moraes, Paulo Soledade e Toquinho (vivências musicais; forma; ritmo; altura); Sapó Joe, de Arthur de Melo (ritmo e melodia; ritmo e forma; alturas); Lua Lua, de Déborah Dreyer (alturas; ritmo; aspectos expressivos); e Viagem de cão, de Cláudia Schneider Marques (alturas; ritmo;

percepção e notação). Observa-se, que os parâmetros musicais altura e duração (ritmo) estão presentes em todos os conjuntos de conteúdos relacionados às canções selecionadas. Todavia, de modo naturalmente associado aos demais parâmetros, sem dar-lhes maior ou menor importância relativa. Há, portanto, uma especial dedicação aos elementos básicos formadores de melodia, a melodia de canção, sem abordá-los como únicos ou autossuficientes.

Toda melodia de canção, para ser canção, precisa de um texto explícito; no entanto, o inverso não é de todo necessário, pois para (re) criar uma perspectiva soante, cujo timbre é a voz, um mundo de abstrações fonológicas e de variabilidades fonéticas abre-se para a criatividade musical. Mas, isso será tratado em outro contexto; de momento, destaca-se a associação recorrente dos parâmetros altura e duração com os conceitos de sucessão e simultaneidade, expressamente relacionados à melodia e à harmonia, respectivamente (UE_19). Um fator compositivo determinante a todos os três elementos apontados até aqui (altura, ritmo, harmonia) está relacionado à intencionalidade e à expressividade da fala, elaborada em favor dos padrões rítmico-melódicos oriundos do estudo de prosódia, como visto na UE_21. Na UE_27, a temática é reforçada, quando os autores vinculam o estudo do texto de canção ao domínio da composição e à interpretação musicais. A Proposta Musicopedagógica CDG orienta, que a manipulação musical deve ter estreita correspondência com o poder comunicativo, que o conteúdo do texto apresenta, e vice-versa. Assim, “em uma canção cuidadosamente elaborada, o compositor deve buscar coerência entre as estruturas textuais e as musicais” (UFRGS, 2008, UE_27, p.7), coerência essa, que deve permear o estudo de sua estrutura semântica e a observação atenta das pontuações contidas no texto. Por sua vez, as pontuações do texto indicam variabilidade de entonações no processo de declamação, apontando caminhos musicais por meio do exercício de inflexão vocal. Como exemplo, cita-se um enunciado, o qual sugere a experimentação de variações de dinâmica (intensidade) e agógica (duração) para diferentes intenções de frases:

(...) transforme uma interrogação normal em uma interrogação que dê medo, ou em uma interrogação mais persuasiva, utilizando nuances entre fraco e forte (UFRGS, 2008, UE_27, p.8).

Como delimitadores musicais das frases entoadas, o emprego de cadências musicais deve corresponder às respectivas inflexões vocais expressas com sentidos de conclusão, interrogação, exclamação, reticências etc. Em Musicalização B, o processo de composição de canções escolares ainda é incipiente, e a principal característica musicopedagógica vincula-se às proposições musicais de caráter experimental e especulativo. Essas são fortes evidências do emprego da Proposta Musicopedagógica CDG no pensamento compositivo de canções, explicitado no eixo de Execução Musical, antes mesmo da prática formal do compor.

Eixo Execução Musical

NUNES, Leonardo A. & NUNES, Helena de S. *Percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS*. Revista Música e Linguagem – Vitória/ES – Vol. 1, nº 4 (Agosto, 2015), p. 1-16.

Neste eixo, quatro interdisciplinas inicialmente previstas como sequenciais foram decisivas no percurso compositivo das Microcanções CDG, sobre as quais se passará a tratar.

Espetáculos Escolares

Espetáculos Escolares, organizada em dois semestres A (2008/1) e B (2008/2), remete a áreas de conhecimento necessários ao processo de formação de professores, em particular, no campo das Artes. Em Espetáculos Escolares A, as três primeiras UEs contextualizam o universo dos espetáculos, por meio de conceitos e histórico do termo. As UEs de 04 a 08 abordaram temáticas relacionadas ao universo das linguagens: Artes Visuais, Cinema, Circo, Teatro e Dança. Nas UEs de 09 a 12 são tratados temas de espetáculos musicais relacionados, em maior ou menor grau, ao interesse imediato do professor de Música: Bandas, Shows e Festivais; Orquestras e Concertos; Corais e Recitais; Óperas e Musicais. Das UEs 13 a 15, são trabalhados os temas Carnaval, Calendário Religioso e Festas Folclóricas. Em Espetáculos Escolares B, são referenciados processos educativos e (in)formativos, em particular, aqueles protagonizados com vistas às produções artístico-culturais, em espaços escolares. Nas UEs 16 a 19, reflete-se acerca de temáticas e seus vínculos suportados por veículos de comunicação de massa: Esporte, Moda e Eventos; Rádio; Televisão; e Internet e Multimídias. As UEs 21 e 22 discutem os espaços, que legitimam tais formas de Artes, conforme já citadas em *Espetáculos Escolares A*: Teatros, Galerias, Museus e outros espaços; e Casa de Espetáculos Musicais. A UE 22, faz um estudo de Leis de Incentivo e Políticas Públicas, informando sobre as viabilidades legais na aplicação de propostas de produções artístico-culturais. Nas unidades de estudo seguintes, intensifica-se a temática *produção artístico-culturais* com foco aplicativo na educação escolar, na inclusão de comunidades locais e seu impacto na sociedade: Etapas da Produção de Espetáculos; Redação de Projetos; Vínculos com a Própria Comunidade; Componentes e Equipes. As três últimas unidades de estudo centram seus objetivos na elaboração, passo-a-passo, de um projeto de produção cultural, sob as perspectivas: Funções, Expectativas e Feitos; Espaços e Outros Recursos; e Transferências Didático-pedagógicas.

Representando mais do que meras informações, interessante é constatar, que todos esses conhecimentos, do modo como foram abordados, forneciam visões de mundo e sobre Música capazes de promover sensibilidade, consistência e coerência estéticas, formais e estilísticas. Isso porque jamais uma informação apresentou-se isolada, nem inatingível; todas eram contextualizadas, aproximadas, traduzidas para o cotidiano comum das pessoas. De diversos modos, os conhecimentos eram postos à disposição, indicando-se caminhos de apropriação e recursos para ampliá-los constantemente. Cabe lembrar, todos componentes existenciais de um processo criativo, aquele, que garante o ato de compor.

No entendimento da Proposta Musicopedagógica CDG, o termo *compor* equivale a *por com* (UFRGS, 2009, UE_17, p.8). Para STRAVINSKY (1996, p.31), cada elemento, cada som inspirador é promessa de música, mas ainda não é música, pois “elementos

sonoros só se tornam música, quando começam a ser organizados (...)”. Para esse músico, o som está explícito, vagante, estabelecendo-se como elemento proveniente de *matéria-prima* compositiva, à medida que o compositor o toma como componente mutável. No Processo Compositivo CDG, a *matéria-prima* consiste de um “som [ainda] implícito”, que deve ser buscado no texto de canção, o qual, em sua criação poética, é “mutável”. Assim, é mudado e se vai mudando pela intenção expressiva, para poder tornar-se explícito e, só depois revelar-se Música, no sentido dado por Stravinsky. Partindo desse entendimento, o ser capaz de dar existência a esse texto pressupõe se *possuir algo*, que possa ser pareado com *outro algo*, obtendo-se por fim, no labor e por revelação, o que desde o início se desejava obter. Logo, em Espetáculos Escolares, descortinam-se fontes de inspiração, exemplos e experiências dispostas para aproximar distâncias, que ampliam tempo e/ou espaço mediando texto e som. Compor, então, “(...) é POR em uma determinada ordem certo número desses sons de acordo COM certas relações de intervalo” (STRAVINSKY, 1996, p.42). O que se pode evidenciar nesta interdisciplina, que se relacione ao processo compositivo, é precisamente isso: nela ocorre a oferta dos subsídios capazes de suprirem a alma com referências, argumentos e inspiração. Identifica-se portanto, aqui, o primeiro passo do percurso compositivo de Microcanções CDG possibilitado pela matriz curricular do PROLICENMUS, o qual se está buscando perseguir.

Repertório Musicopedagógico

A interdisciplina Repertório Musicopedagógico também foi organizada em dois semestres, A (2009/1) e B (2009/2). Nas unidades de estudo de Repertório Musicopedagógico A, é apresentado, de forma crítica, um repertório de canções originados de diferentes contextos musicais e geográficos, cujos conteúdos são destinados à reflexão e à discussão acerca de suas utilizações no contexto da Escola Básica. Aqui, sugere-se cautela e versatilidade na utilização de procedimentos compositivos e pedagógicos, em especial em relação àqueles, que encerram forte apelo comercial e condicionador. Na realidade de sala de aula, é frequente o confronto de ideologias provenientes da proposição de repertórios musicais trazidos pelo professor de Música, com o repertório, geralmente pouco eclético, trazido de casa e das ruas, pelos alunos. O tratamento dado às divergências remete ao conceito de *carnavalização* proposto por BAKHTIN (1996), promovendo uma escuta apreciativa, tanto do aluno, quanto do professor de Música. Tal audição (CASPURRO, 2007) é conduzida mediante recriação do já criado, consubstanciando as múltiplas referências musicais, que se mostram à disposição na paleta do professor-compositor.

A forma e a ordem, como são distribuídos os temas de cada unidade de estudo, evidenciam e conduzem um processo de crescente aprofundamento sobre origens musicopedagógicas, bem como problematiza fatores históricos e sociais, provendo autoidentificação e autoidentidade. Paralelamente, desafia-se os alunos à pesquisa sobre eventos e repertórios recentes, engavetados e até mesmo pouco conhecidos pelos educadores musicais, como por exemplo, as obras exclusivamente compostas para o Concurso Nacional de Composição para Coro Infantil, promovido pela FUNARTE

NUNES, Leonardo A. & NUNES, Helena de S. *Percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS*. Revista Música e Linguagem – Vitória/ES – Vol. 1, nº 4 (Agosto, 2015), p. 1-16.

em 1979, e o repertório desenvolvido no âmbito do ECILAC (Encontro da Canção Infantil Latino-Americana e Caribenha), cuja última edição ocorrera em Ribeirão Preto/SP, no ano de 2011ⁱⁱⁱ. Assim, repertórios conhecidos tornam-se equivalentes a repertórios até então simplesmente desconhecidos, destituindo-lhes do caráter de misteriosos ou inacessíveis, ressignificando conceitos de legitimidade e relevância. Tal modo de pensar remete a aspectos relativos à coragem e à liberdade de criar (MAY, 1975), como noção de si mesmo, autoestima positiva e convicção de ideias, relevantes às condições pessoais do compositor.

Para os autores das UEs de Repertório Musicopedagógico, uma das preocupações iniciais do professor de Música (e seu aspirante), no processo de criação musical, é lidar com o preconceito, de que sem inspiração não há composição, desviando-o do foco principal, qual seja, a transpiração no labor criativo. Em suma, os aspectos físicos e psicológicos do professor-compositor possuem pré-requisito:

(...) rompimento com a mentalidade de talento restrito a poucos, e (...) crença de que todos são potencialmente capazes, necessitando apenas de molduras favoráveis para se fazerem perceber e se desenvolverem (UFRGS, 2009, UE_17, p.4).

Na UE_18, os autores fornecem orientações de estudo relacionados ao processo de composição musical, dentre as quais, destaca-se a discussão sobre por qual(ais), dentre os elementos estruturantes de uma canção (ritmo, melodia, harmonia), se deve iniciar uma obra artística, de cunho educativo. A proposta, no âmbito do Processo Compositivo de Canções (e Microcanções) CDG, é pensar a utilização dos materiais compositivos como “móvil”, começando pelo conteúdo, que, no momento, “mais lhe chamar a atenção” (UFRGS, 2009, UE_18, p.4). Todavia, também provoca o leitor a perceber, que em composição de canções escolares infantis, apresenta-se significativamente predominante, provavelmente até em primeiro plano, precisamente uma intenção, a qual, na maioria dos casos, vem carregada pelo texto. Assim, o texto, mesmo sob a ótica da metáfora de móvil, acaba se revelando como o primeiro objeto de forte direção comunicativa manejável, desse processo criativo. Na sequência, a intencionalidade expressiva inerente ao poema passará a se constituir no elemento mais facilmente reconhecido e, portanto, propulsor de ideias musicais.

Torna-se possível então, compreender e justificar a existência de um método, nesse caso, um método de composição. Segundo Priberan^{iv}, o termo *método* pode ser considerado uma “obra que contém disposta numa ordem de progressão lógica os principais elementos de uma ciência, de uma arte”. Para criarmos uma música, que expressa sentidos inteligíveis por meio do texto, ou seja, que comunica, é necessário debruçar-se, portanto, primeiramente sobre esse próprio texto e tudo, o que a partir dele se possa criar, de acordo com a nossa intenção expressiva. Nesses termos, o texto deve ser tratado não mais como um elemento do jogo de móvil, mas sim como *matéria-prima*, suja, bruta e disposta a ser moldada, projetada, envernizada para, por fim, ser utilizada. No caso aqui estudado, o texto de canção não é compreendido como mais uma peça do jogo, mas sim se constitui como o eixo, que sustenta a escultura. A definição do conceito, segundo o dicionário online Priberan:

Móbile, do inglês *mobile*. 1. Que se move. = MÓBIL, MÓVEL; 2. Aquilo que motiva a realização de algo. = MÓBIL, MOTIVO; 3. [Escultura] Escultura formada por diversos elementos leves que oscilam ou se movem. 4. Qualquer objeto feito à semelhança dessas esculturas.

Em outra fonte, a definição de *mobile* (em língua inglesa) é um pouco mais ampla: “(...) able to move easily [freely] or be easily moved”^v. Partindo desse princípio, passa a ser possível transitar também sobre o entendimento da estruturação harmônica da peça em criação. Em todas as unidades de estudo, dessa e das demais interdisciplinas, recomenda-se expressamente identificar os pontos de repouso e tensão implícitos em um texto. Através da pontuação textual e da fala expressiva o compositor associa os momentos cadenciais, ora por meio de encadeamentos que levam a instabilidades harmônicas em pontos de tensão (cadência à dominante, por exemplo), ora direcionadas a estabilidades em pontos de repouso (cadência conclusiva perfeita, por exemplo). Essa discussão, como já visto, foi inicialmente projetada em Musicalização B e será redimensionada até a última interdisciplina oferecida no âmbito do eixo de Execução Musical. A cadência musical pontua o texto musical, explicitando e reforçando sua intenção expressiva, assim como a pontuação ortográfica indica tonicidades e levezas da fala, que explicitam e reforçam a intenção expressiva de quem diz. Na canção, a consistência comunicativa só poderá advir da coerência entre ambos, estruturas musicais e palavras em frases. É neste momento, que texto, melodia, ritmo e harmonia se encontram, fortalecendo a criação, ou se opõem, destruindo-a.

Mas o processo se dá em móbile... Então, da harmonia se parte para a composição de melodia. E o seu contrário também é verdade. A melodia pode ser originada na declamação expressiva do texto, respeitando sua pontuação, e através do exercício de inflexão vocal, resultando assim em aspecto de “melodia embrionária” (KIEFER, 1979, p.44). Descobrir os pontos de tensão e repouso do texto também podem/devem ser explorados por meio da movimentação corporal e representações cênicas (NUNES, 2005), trazendo à disposição, assim, uma nova peça de nosso móbile, a Coreografia. De modo enfático, apresenta-se no CDG a canção infantil como um universo de movimentos: gestos, deslocamentos, bem como figurações individuais ou coletivas integram o ato de viver Música, na infância.

Outro ponto, a ser observado atentamente, está associado à composição de textos em caráter coletivo. Trata-se do ímpeto que cerca o surgimento de ideias criativas e que, nesse contexto, sustenta-se através de três passos basilares para a composição coletiva (UFRGS, 2009, UE_24, p.9):

- 1) Apresentação de uma proposta de composição ao grupo, tornando seus participantes ativos e conscientes das condições de aceite;
- 2) Enunciação da temática de trabalho, que deverá ser sempre aberta, flexível e fundamentada;
- 3) Finalmente, abertura para a tempestade de ideias através de indagações (de natureza histórica, política, social, musical etc) provocativas e desafiadoras.

Todo texto de canção possui um tema, uma ideia, em torno da qual se desenvolve e que, por sua vez, procede de e conduz a outras. Então, como pensar em ritmo, harmonia, melodia, caráter, arranjo, sem antes definir sua temática, seu ambiente, seu objeto de inspiração? A UE_20 volta a esse assunto, já preparado em Espetáculos Escolares, realizando uma apreciação orientada através de exemplos extraídos do Musical Cats (UFRGS, 2009, UE_20). A obra é abordada sob a ótica da produção de espetáculos escolares e da composição de personagens, servindo assim, de suporte e inspiração para composições posteriores. Cabe, contudo, aqui, explicar o sentido desse fluxo do tempo, no trabalho com crianças. Conceitos como agora, antes ou depois ficam também relativizados à medida que também devem ser compreendidos como móbile. Na UE_27, intitulada *Técnicas de ensino da canção*, encontra-se a citação:

(...) a canção escolar é uma unidade instantânea que também somente se completa e existe de fato quando contextualizada e, efetivamente, executada naquele determinado instante! Tal execução pode ser para si mesmo e/ou para alguém (UFRGS, 2009, UE_27, p.5).

Para a criança-intérprete, o instante da canção é espontâneo; apenas para o adulto-intérprete, é arbitrário. “A criança aprende canções em momentos únicos de realização” (UFRGS, 2009, UE_27, p.5) e, quanto mais jovem ela for, mais essa aprendizagem estará interligada com o seu tempo real de vida; ao contrário, o adulto é capaz de se distanciar de seu tempo vital, para repetir e treinar seu objeto de apresentação. Sendo assim, o que a criança ensaiou em determinado instante, num outro momento possivelmente já não mais lhe faça sentido. Para a criança, espetáculo e ensaio se confundem e, em essência, representam o mesmo poder de influência em sua formação. É o lado adulto, que se envaidece com o aplauso do público; o lado criança, de cada um, apenas o teme. E a isso o professor deverá estar atento, quando aplicar suas proposições musicais. Nesse sentido, o instante performático associa-se ao instante compositivo, ou melhor, ambos (performance e composição) caminham lado a lado, quando sob o impacto da exposição de si mesmo. No âmbito da Proposta Musicopedagógica CDG, entende-se, assim, que o professor de música e a comunidade escolar ambicionem menos um produto finalizado, empacotado, consumível e descartável, e mais os efeitos implícitos ao longo do processo musicopedagógico. Essa temática desperta a consciência para aspectos norteadores do trabalho, sem com isso perder o foco da musicalidade inspiradora que, a depender do instante, ora nos leva a novas simplicidades, ora ao caos grávido de possibilidades. Possibilidades essas, capazes de instigar enorme força propulsora para a criação, mesmo elaborando pequenas ideias, minúsculos solfejos, mínimas músicas. Força essa, geradora de segredos, geradora de microcanções...

Na UE_29, evidenciam-se os primeiros passos da forma microcanção, na concepção de (re) criação de fragmentos musicais, a exemplo da proposta aplicada na prova do processo seletivo para ingresso ao PROLICENMUS (UFRGS, 2009, UE_29). Aquela prova prática consistiu em avaliar a experiência e o desempenho musical do candidato por meio da escolha de cinco modelos progressivos de solfejos, dentre os quais havia

NUNES, Leonardo A. & NUNES, Helena de S. *Percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS*. Revista Música e Linguagem – Vitória/ES – Vol. 1, nº 4 (Agosto, 2015), p. 1-16.

microcanções a serem “especializadas”, com ou sem acompanhamento instrumental. Nestas circunstâncias, o termo especialização significa

o processo de inserir elementos sonoros e expressivos (...) da canção em foco, os quais a remetem a um determinado contexto, garantem um determinado caráter e sustentam expressões individuais e coletivas de múltiplas características (UFRGS, 2009, UE_29, p.4).

Alguns desses modelos apresentavam apenas o texto e sua indicação de leitura expressiva (um dos princípios compositivos CDG), como no exemplo 1 abaixo, e outros disponibilizavam partituras tradicionais, em nível de leitura musical mais avançada, inclusive cifradas para acompanhamento. A depender do modelo escolhido pelo candidato, seria computado um peso no cálculo final da nota, relativa à prova prática.

Ex1: uma das cinco microcanções disposta no modelo 1 da prova prática de ingresso ao PROLICENMUS (UFRGS, 2009, UE_29, p.5).

Onomatopéias

Clarissa de Godoy Menezes
Repertório CDG 2002

Quem faz sons de bicho? Quem imita os animais?!

(optar por expressão e gestual de pergunta, que pode ser ansiosa, só curiosa, marota, etc)

Heim?!

(uso da voz em livre escolha, inclusive substituída por silêncio/gesto/expressão facial)

Gente imita tudo! Vamos ver como é que se faz:

(criar três exemplos que imitam voz ou outros ruídos produzidos por animais)

Desse modo, em Repertório Musicopedagógico, os alunos tiveram a oportunidade de retomar uma experiência inusitada, ocorrida por ocasião de sua prova para ingresso no curso. Tal retomada evidenciou o movimento em espiral, do avanço da aquisição de conhecimentos, o qual, por sua vez, sustenta e conduz momentos de crise próprios ao processo criativo. Crises essas, que enfrentam e encaminham o aprofundamento em fatores históricos e sociais, mas também e acima de tudo sobre si mesmo, elaborando noções de um si mesmo convicto de ideias e confiante no labor, como sustentação da inspiração. Tal constatação resume o que podemos chamar de o segundo passo do percurso compositivo de Microcanções CDG, no contexto do PROLICENMUS.

Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares (MACME)

Estas duas interdisciplinas tinham sido previstas em sequência; contudo, o rendimento apresentado pelos alunos, até a metade do curso, impôs nova ordem à oferta de estudos. Em uma revisão de formulação, as duas foram integradas no conjunto conhecido por MACME (UFRGS, 2010 e 2011), “com intuito de recuperar lacunas observadas na criação de canções individuais no âmbito da interdisciplina Repertório Musicopedagógico” (NUNES, 2012a, p.203). Em MACME, acontecida para todos nos dois últimos anos do PROLICENMUS, o Processo Compositivo de Canções CDG fica

mais explícito, à medida que se diferencia das interdisciplinas anteriores por propor, de modo mais enfático e sistemático, atividades de composição coletiva. As duas interdisciplinas foram distribuídas em dois conjuntos de turmas: em 2010, o primeiro conjunto foi estruturado sob as turmas A, B e C (de nível inicial a elementar), que cursou CME; o segundo, representado pelas turmas D, E e F (de nível intermediário a avançado), cursou MA. No ano seguinte, inverteu-se a ordem; porém, em todo tempo, os dois conjuntos de turmas trabalharam de modo integrado, em atividades didáticas, que se completavam reciprocamente.

Realizada no âmbito de estruturação pedagógica dos conteúdos, o enfoque de *Música Aplicada* está voltado à prática de ensino, devendo esta, ser conduzida pelo grupo de alunos matriculados na interdisciplina e aplicada sobre/para/com o grupo de alunos de Conjuntos Musicais Escolares. Essa, por sua vez, tem enfoque na recepção didática da prática de ensino coletivo inspirada pelo grupo de alunos de *Música Aplicada*. Pode-se afirmar, que em MACME A e B (UFRGS, 2010 e 2011), a Proposta Musicopedagógica CDG permeia todas as unidades de estudo, reapresentando seus conteúdos e técnicas de composição de canções, ainda mais do que antes, em caráter de móbile. As novidades aqui, referem-se à frequente utilização de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs), em todos os tópicos de conteúdos, e à adoção da *forma microcanção* como proposição de estudo de solfejo, composição e análise musicais. A expressão *forma microcanção*, nesse contexto, não é apenas uma canção pequena, mas uma obra com lógica e coerência próprias. Para SCHOENBERG “o termo *forma* significa que a peça é ‘organizada’, isto é, que ela está constituída de elementos, que funcionam tal como um *organismo vivo*” (2003, p.27). É essa “vida em movimento”, na busca permanente por uma própria e renovada organização, exatamente o que se encontra, no Processo Compositivo CDG.

Partindo da utilização de um mapa conceitual (UFRGS, 2010, UE_17) como princípio de organização, o objetivo era possibilitar a aproximação de fontes inspiradoras e a “especialização” de ideias para o texto de canção. Mesmo uma primeira análise sobre os títulos das UEs já nos leva à conclusão, que os aspectos em foco foram ficando progressivamente mais específicos do mundo musical. Passou-se a exigir, a partir da UE_17 (UFRGS, 2011), exercícios de composição e execução de microcanções semanais individuais. A atividade consistiu em estudar dez microcanções dispostas na unidade de estudos da semana e gravar, mediante sorteio no polo, apenas uma. Ao todo, somam-se 120 microcanções compostas pelos professores e tutoras da interdisciplina. Tais composições possuem explícita referência musicopoética à forma microcanção e, algumas delas, são desenvolvidas como Tema e Variações, no intuito de alertar para formas estruturais fixas *versus* elementos cambiáveis, aspectos (valores) permanentes *versus* episódicos. A avaliação, que consiste em responder um questionário eletrônico com base na proposta de execução de microcanção, é realizada na “correspondência entre aquilo que é executado no vídeo e o que consta na partitura escrita (...)” (UFRGS, 2011b, UE_17, p.11). Se o aluno não estivesse seguro para executar todos os elementos dispostos em partitura, ele tocava apenas os acordes ou apenas a melodia (integralmente ou não), e sua escrita, portanto, deveria ser modificada e entregue coerentemente com sua performance. Evidencia-se aqui, uma

NUNES, Leonardo A. & NUNES, Helena de S. *Percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS*. Revista Música e Linguagem – Vitória/ES – Vol. 1, nº 4 (Agosto, 2015), p. 1-16.

proposta de composição como meta para avaliação do nível de musicalização do aluno, que é realizada de acordo com a necessidade de modificação na estrutura da microcanção original, partindo de uma adequação entre partitura a ser lida e performance musical, daquele momento. Pensamento este, convergente à filosofia da Proposta Musicopedagógica CDG, onde, no contexto educativo, não é o intérprete que se submete à obra, mas sim, a obra que se curva ao intérprete (UFRGS, 2009, UE_27; NUNES, 2012b).

Na UE_23 (UFRGS, 2011), dá-se início à composição e à execução de microcanções individuais semanais, praticadas mediante um roteiro compositivo pré-definido, a ser respeitado em cada proposta de atividade. A sugestão de prática de composição de microcanções espaçadas em períodos de sete dias, além de tornar o Processo Compositivo CDG mais frequente, auxiliou na intensificação do trabalho peculiar a cada um como compositor-intérprete (voz e instrumento acompanhador), no reforço do processo de musicalização (mediante prática de solfejos) e no exercício de definição de temáticas particulares e ainda transitórias, rumo a um tema central pertinente à atividade final do semestre. A atividade final consistiu na criação de um OVA, desenvolvido com base na composição de uma microcanção coletiva (ou escolhida dentre as criadas por integrantes do grupo). Na UE_24 (UFRGS, 2011), foram disponibilizadas 57 temáticas provenientes das unidades de estudo das interdisciplinas do eixo de Execução Musical, para escolha dos grupos, com vistas a seu aproveitamento nessa tarefa final. Para a criação do OVA, além da composição de microcanção coletiva, fez-se necessário a inclusão de outros elementos tais como: partitura da microcanção composta; um jogo musical correspondente a ela, incluindo seu movimento coreográfico; fichas de análise; gravação da base instrumental para acompanhamento e interpretação vocal da mesma; produção de vídeo, utilizando animações e filmagens, entre outras mídias. Nesse sentido, o processo de construção coletiva do OVA, no contexto da Proposta Musicopedagógica CDG, necessariamente retomou a metáfora do móbile, como discutido acima.

Em MACME, momentos finais do curso, evidenciou-se mais e mais o foco específico sobre aspectos puramente musicais, paulatinamente conduzidos também a aspectos musicopedagógicos e tecnológicos com fins educativos. Neste momento, fica evidente a preocupação com a finalidade do produto criado, considerando o contexto de um curso de licenciatura em Música: musicalizar, para compreender o mundo e a si mesmo, musicalmente. Sendo assim, pode-se afirmar, que o processo compositivo de uma Microcanção CDG nasce de um contexto amplo e vai sendo concentrado sobre um único ponto, minúsculo e preciso, mas denso. E móvel, transferível, readaptável; ao mesmo tempo pró-ativo e contemplativo; vivo. Chega-se assim a mais um passo do percurso compositivo perseguido.

Conclusão

De Musicalização A a Repertório Musicopedagógico B, passando por Espetáculos Escolares, entende-se, que os conteúdos temáticos e a composição de canções estão, de forma ampla, interligados a processos de vivências, aquisição de informações,

NUNES, Leonardo A. & NUNES, Helena de S. *Percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS*. Revista Música e Linguagem – Vitória/ES – Vol. 1, nº 4 (Agosto, 2015), p. 1-16.

releituras e de arranjo, o que, a depender dos modos de aproximação empregados, pode ser considerado uma forma de criação original. A despeito dessa discussão, composição é “a habilidade de associar recursos expressivos já conhecidos com um sentido peculiar, a partir de alguma intenção que se tenha para compartilhar” (UFRGS, 2009, UE_17, p.9). A partir de Repertório Musicopedagógico B, o foco passa a ser a criação de canções escolares infantis, em termos mais e mais restritos. A preocupação, por parte da equipe de docentes do eixo Execução Musical, em intensificar o entendimento de detalhes essenciais relacionados à composição de canções, no âmbito da Proposta Musicopedagógica CDG, fez com que a moldura compositiva fosse redimensionada a pequenos padrões e gestos musicais. Buscou-se expressões musicais de menores dimensões; mas com densidade intensificada. Assim, aparece como solução provisória e de acertada escolha musicopedagógica, a composição de microcanções. Por análise bibliográfica e documental sobre os eixos de Estruturação Musical e Execução Musical da matriz curricular do PROLICENMUS verifica-se, que tais experiências receberam o nome de Processo Compositivo de Microcanções CDG.

Em MACME B (2011/02), formula-se em definitivo o conceito e evidencia-se a utilização de microcanções como prática de composição, execução e solfejos, semanais. Nota-se também, que, no Processo Compositivo de Canções e Microcanções CDG, a ordem dos elementos de composição de canção apresenta-se diferente em cada situação instrucional referenciada acima, reforçando, deste modo, a filosofia da Proposta Musicopedagógica CDG em relação à metáfora de móbile. O reiterado direcionamento da atenção a universos ampliados dinamicamente intercalado por esforços de concentração, num processo guiado e suportado pela utilização de Mapa Conceitual Unificado foram elementos de organização do pensamento compositivo, seja para a produção de canções elaboradas individualmente e em grupos, seja para o auxílio na elaboração de OVAs, em MACME.

Constatou-se, que as expressões *consistência* e *coerência* (UFRGS, 2010, UE_29), aplicadas aos recursos de composição aqui explicitados, também são basilares no âmbito do Processo Compositivo de Microcanções CDG. Sair da moldura projetada pressupõe incertezas, desequilíbrios; mas, se devidamente compreendidos como passageiros, tornam-se justificados e até necessários, inerentes à renovação própria do ato criador, podendo auxiliar o entendimento do jogo entre intenções e suas respectivas realizações. A epígrafe de Paynter ocupa espaço especial neste artigo, pois temporariamente resolve a busca dos autores deste artigo por uma definição próxima do que se pode compreender por Processo Compositivo de Microcanções CDG. É tudo, menos um método, é um conjunto de ideias e menos uma receita.

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 (NUNES, 2012b, p.170).

Conclui-se, então, que o caminho perseguido, referente ao percurso do Processo

NUNES, Leonardo A. & NUNES, Helena de S. *Percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS*. Revista Música e Linguagem – Vitória/ES – Vol. 1, nº 4 (Agosto, 2015), p. 1-16.

Compositivo de Microcanções CDG, na matriz curricular do PROLICENMUS tenha sido formado por três passos fundamentais: a busca do universo, a construção de si mesmo, e a capacidade de tolerar o caos advindo dos movimentos gerados entre ambos. Mas o caos que sustenta o ato criador, aquele, que é grávido de todas as possibilidades.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 3. ed. Brasília: Edunb, 1996.

BRASIL. *Resolução CD/FNDE/Nº 34/2005*. Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink=1-164-34-2005-08-09-34>> Acesso em: 29 set 2013.

CASPURRO, Helena. Audição e audiação: o contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, v?, n. 127, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

KIEFER, Bruno. *Elementos da linguagem musical*. 3. ed. Porto Alegre: Movimento, 1979.

MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

NUNES, Helena de Souza. *Bichos e Brinquedos (cancioneiro)*. Porto Alegre, CAEF da UFRGS, 2005b.

_____. Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD. *ICTUS*. Salvador, v.12, n.1, p. 6 - 16, 2011.

_____. (Org.). *EAD na Formação de Professores de Música: fundamentos e prospecções*. Porto Alegre: UFRGS, 2012a. 320p.

_____. *A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções*. Revista Brasileira de Estudos da Canção. Natal, v.1, n.1, 2012b. Disponível em: <www.rbec.ect.ufrn.br>. Acesso em: 29 de set. 2013.

PAYNTER, John. *Sonido y Estructura*. Madrid: Akal, 1999 [1992] *apud* MATERO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. 347p.

SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da composição musical*. São Paulo: Edusp, 2003

STRAVINSKY, Igor F. *Poética Musical em 6 lições*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996, 127p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Moodle. *Repertório Musicopedagógico*. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes e Clarissa de Godoy Menezes. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=6990>>. Acesso em: 31 agosto 2013.

_____. Moodle. *Música Aplicada*. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro

NUNES, Leonardo A. & NUNES, Helena de S. *Percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS*. Revista Música e Linguagem – Vitória/ES – Vol. 1, nº 4 (Agosto, 2015), p. 1-16.

Libardi Serafim e Ramon Stein. Porto Alegre: UFRGS, 2010a. Disponível em: <<https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=9388>>. Acesso em: 31 de agosto 2013.

_____. Moodle. **Conjuntos Musicais Escolares**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim, Ramon Stein e Julio Wagner da Silva. Porto Alegre: UFRGS, 2010b. Disponível em: <<https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=9362>>. Acesso em: 31 de agosto 2013.

_____. Moodle. **Música Aplicada**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim e Ramon Stein. Porto Alegre: UFRGS, 2011a. Disponível em: <<https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=12719>>. Acesso em: 31 agosto 2013.

_____. Moodle. **Conjuntos Musicais Escolares**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Musica modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim, Ramon Stein e Julio Wagner da Silva. Porto Alegre: UFRGS, 2011b. Disponível em: <<https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=12996>>. Acesso em: 31 agosto 2013.

VALLEJO, José Manuel Bautista. Prefácio. IN: Kauark, Fabiana et al. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

_____. **Lost & found opportunities in Education**. Disponível em: <http://prezi.com/mqwy9_5_xnhp/lost-found-opportunities-in-education/>. Acesso em: 25 setembro 2013.

Sobre os autores

Leonardo de Assis Nunes

Graduado em Composição Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2004); bolsista CNPq (UFRGS, 2000 - 2004); especialista em Informática na Educação (CINTED/UFRGS, 2011); ex-tutor presencial do curso de Licenciatura em Música EAD, da UFRGS, polo Itaiópolis/SC (2008 - 2012); contemplado com o Prêmio Funarte de Composição Clássica (2010 e 2012). É Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2015) e doutorando por essa mesma Universidade, sob orientação da prof^a Dr^a Helena de Souza Nunes.

Helena de Souza Nunes

Professora associada do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS e credenciada no Programa de Pós-Graduação da UFBA. Bacharel em Música hab Canto (UFRGS, 1979) e Licenciada em Educação Artística hab Música (UFRGS, 1982); Mestre em Música enf Educação Musical (UFRGS, 1990); Doktor der Philosophie (UNIDO, 1998). Integra o Banco de Avaliadores – BASis do SINAES (MEC/INEP). Coordena a Rede Nacional para Formação em Música EAD (UFRGS/CAPES).

NUNES, Leonardo A. & NUNES, Helena de S. *Percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS*. Revista Música e Linguagem – Vitória/ES – Vol. 1, nº 4 (Agosto, 2015), p. 1-16.

ⁱ Optamos por utilizar o termo *compositivo* neste artigo ao invés de *composicional*, este último de uso corrente no Brasil, pois a regra gramatical indica que o sufixo *-al* aplica-se ao substantivo *composição* enquanto que o sufixo *-ivo* à ação, ao ato de compor.

ⁱⁱ As aulas do PROLICENMUS iniciaram em abril de 2008 e foram concluídas com a formatura de 189 alunos, em maio de 2012. Este projeto esteve vinculado ao Programa Pró-licenciaturas fase II do MEC, de abrangência nacional (BRASIL, 2005).

ⁱⁱⁱ Ler em: <http://decimoencontro.blogspot.com.br/>

^{iv} Ler em: <http://www.priberam.pt>

^v Ler em: <http://dictionary.cambridge.org/>