

Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes – ECA
Programa de Pós-Graduação em Música

DÉBORA SOUSA FRANÇA AFFONSO

**Música e bilinguismo: como a identidade cultural das crianças
pode se evidenciar em suas composições musicais.**

Orientador:
Prof. Dr. Pedro Paulo Salles

São Paulo

2011

Débora Sousa França Affonso

MÚSICA E BILINGUISTO: COMO A IDENTIDADE CULTURAL DAS CRIANÇAS
PODE SE EVIDENCIAR EM SUAS COMPOSIÇÕES MUSICAIS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Musicologia, sob a orientação do Professor Dr. Pedro Paulo Salles.

Versão corrigida.
O original se encontra disponível na ECA

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Affonso, Débora Sousa França

Música e bilinguismo: como a identidade cultural das crianças pode se evidenciar em suas composições musicais / Débora Sousa França Affonso – São Paulo, 2011.

149 p.

Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientador: Pedro Paulo Salles

1. Educação musical 2. Composição com crianças 3. Educação escolar bilíngue 4. Identidade cultural 5. Linguagem musical 6. Sugestões de atividades I. Salles, Pedro Paulo II. Título

CDD 21.ed. – 780.7

FOLHA DE APROVAÇÃO

Candidata: Débora Sousa França Affonso

Orientador: Prof. Dr. Pedro Paulo Salles

Banca examinadora

São Paulo, ____ / ____ / ____.

*Ao meu querido marido, Alex,
por toda paciência, compreensão
e apoio e por todos os anos de convivência.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cláudio e Marluvia pela dedicação, carinho e por sempre acreditarem em meu trabalho.

Ao meu irmão, cunhada, sogros e cunhado pelo apoio em todas as horas.

Ao professor Dr. Pedro Paulo Salles por acreditar em minha pesquisa e pela orientação.

Aos professores de música e escolas bilíngues que se cansaram de receber meus e-mails, muitas vezes insistentes.

Aos professores que enviaram seus planejamentos, currículos, planos de aula, por confiarem em minha pesquisa. Muito obrigada.

À professora Dra. Lívia de Araújo Donnini Rodrigues pela participação na qualificação e por todas as considerações feitas na ocasião.

À professora Dra. Maria Teresa Alencar de Brito, Teca, pela colaboração durante o curso e na qualificação. Obrigada por compartilhar sua experiência.

Ao João Catarino e a todos os funcionários do CMU pela ajuda burocrática e pela imensa colaboração em resposta aos meus desesperos.

À Ignez Tavares pelas longas conversas, muitíssimo obrigada.

À Escola Cidade Jardim/Playpen, na figura de seus diretores e coordenadores, por acreditarem em meu trabalho como professora e por me oferecer um ambiente propenso à criação.

Aos meus colegas professores por sua paciência e preocupação com os momentos finais da escrita.

E principalmente aos meus alunos por permitirem que suas composições fossem inspiração para o nascimento deste trabalho. Thanks.

*A linguagem da tese é um metalinguagem,
isto é, uma linguagem que fala de
outras linguagens.
(Umberto Eco)*

RESUMO

A partir de um apanhado bibliográfico sobre os modelos possíveis de educação bilíngue, bilinguismo, língua, linguagem, aquisição de linguagem, identidade, cultura e identidade cultural na pós-modernidade, a pesquisa aqui apresentada investiga e discute evidências da identidade cultural de crianças que estudam em escolas bilíngues, evidências essas encontradas em suas composições musicais. Recebe de Bloomfield (1933) e Thiery (1978) uma visão do bilinguismo que leva em consideração o sujeito inserido em uma sociedade e detentor de cultura. Apresenta os modelos de educação bilíngue com o aporte de Fishman e Lovas (1970) e Hamers e Blanc (2000) e faz uso de um estudo realizado com escolas bilíngues por meio de questionário, para constatar que o modelo de imersão é o mais comum na educação infantil enquanto o ensino fundamental tem o modelo de enriquecimento com grande presença. Busca-se aqui conceituar língua e linguagem para entender como música pode ser considerada uma linguagem, e apontar que, pelo uso de símbolos e potencial de comunicação, e por ser conhecida por todos os indivíduos, a música é sim uma linguagem, passível de interpretação subjetiva. A identidade é ponto fundamental na pesquisa, na especificidade de cada sujeito, sua formação e entendimento de cultura (Hall, 1997, 2000, 2006) identificáveis nas composições musicais. A metodologia adotada é de cunho etnográfico, em que as composições coletadas durante as aulas de música dadas pela pesquisadora são tratadas como evidências que auxiliam em responder qual papel as aulas de música podem ter na formação de identidade cultural e aprendizagem de linguagem. O presente estudo também visa compartilhar algumas sugestões de atividades de música, tanto em português como em inglês, oferecendo conteúdos de linguagem musical, apreciação, escuta, composição e improvisação, e diminuir o espaço entre prática e pesquisa, que há na educação musical, especificamente no contexto bilíngue.

Palavras-chave: educação musical em contexto bilíngue, composição com crianças, educação escolar bilíngue, identidade cultural, linguagem musical, sugestões de atividades.

ABSTRACT

Through a literature review on bilingual education models, bilingualism, language and its acquisition, identity, culture and cultural identity in post-modern societies, this research investigates and discusses the cultural identity evidences on musical compositions from students in a bilingual school. Takes from Bloomfield (1993) and Thiery (1978) a bilingualism vision that considers the subject inserted in a society and culture owner. Elaborates on bilingual education models with inputs from Fishman and Lovas (1970) and Hamers and Blanc (2000) and draws upon a questionnaire research with bilingual schools to state that immersion is the most common model in pre-K schools while additive models in elementary schools are the main actor. Aims to conceptualize language to understand how music can be considered a language and points out that due to its use of symbols and communication potential, and for being known by all individuals, music is indeed a language, subjected to interpretation. Identity is one main support for the research, either on the specificity of each subject, his formation and cultural understanding (Hall, 1997, 2000, 2006) seen on musical compositions. Embraces an ethnographic methodology where the compositions recorded during musical classes given by the researcher are evidences that help to answer the role that music classes might have in the cultural identity formation and language learning. Shares some suggestions of musical activities both in Portuguese and English with musical language, appreciation, listening, composing and improvising contents. It also aims to close the gap between practices and research today in music education, specifically in a bilingual context.

Key-words: music education in bilingual contexts, composing skills, bilingual education, cultural identity, musical language, activities suggestions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Parte I.....	23
Conceitos de educação escolar bilíngue, linguagem, identidade e cultura.	23
1. EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE	24
1.1 Definições de bilinguismo e educação escolar bilíngue.	24
1.2 Modelos de educação bilíngue.	26
1.3 Escolas bilíngues no Brasil	31
<i>1.3.1 Escolas de fronteira</i>	32
<i>1.3.2 Escolas em LIBRAS-português para deficientes auditivos</i>	32
<i>1.3.3 Escolas indígenas</i>	33
<i>1.3.4 Escolas bilíngues de prestígio</i>	34
2. LÍNGUA, LINGUAGEM E LINGUAGEM MUSICAL: COMO DEFINIR	38
2.1 Algumas considerações sobre língua e linguagem	38
2.2 Linguagem musical	39
<i>2.2.1 A visão de Ray Jackendoff sobre música e linguagem.</i>	43
3. AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM	46
3.1 Aquisição de primeira língua	48
3.2 Aquisição de segunda língua	51
3.3 Aprendizado de linguagem musical	54
4. IDENTIDADE CULTURAL	57
4.1 Identidade	57
4.2 Cultura	60
4.3 A identidade cultural na pós-modernidade	64
4.4 Identidade cultural na educação escolar bilíngue.	69
Parte II	71
Análise dos currículos, planos de aula e composições musicais.	71

5. ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE MÚSICA.....	72
5.1 Escola 1	74
5.2 Escola 2	75
5.3 Escola 3	77
5.4 Escola monolíngue	79
6. MATERIAL DE APOIO – SUGESTÃO DE ATIVIDADES	82
6.1 Aulas de linguagem musical	82
6.1.1 <i>Jogos e brincadeiras</i>	<i>83</i>
6.1.2 <i>Atividades</i>	<i>86</i>
6.2 Aulas de escuta/apreciação musical	94
6.3 Aulas de composição.....	101
7. ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES MUSICAIS DAS CRIANÇAS.....	105
7.1 Composições em grupo - canções.....	107
7.1.1 <i>Livre, Dupla, com Instrumentos.....</i>	<i>107</i>
7.1.2 <i>Haikai, Grupos, com Instrumentos.....</i>	<i>109</i>
7.1.3 <i>Livre, Grupos, com Instrumentos.....</i>	<i>110</i>
7.1.4 <i>Two Little Sausages, pares, sem instrumentos.....</i>	<i>112</i>
7.1.5 <i>Livre, Grupos, sem Instrumentos</i>	<i>112</i>
7.1.6 <i>Poemas, duplas, sem instrumentos.....</i>	<i>114</i>
7.2 Composições individuais – canções.	115
7.2.1 <i>Nome, Individual, sem Instrumentos</i>	<i>115</i>
7.2.2 <i>Livre, Individual, sem Instrumentos</i>	<i>116</i>
7.3 Improviso Instrumental	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
ANEXOS	136
ANEXO A – Poemas para improviso/composição.....	136

ANEXO B – Exemplos de registros de composições.....	138
ANEXO C – Lista de faixas do CD.....	149

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1:	Dimensões de Bilinguismo de Hamers	35
Figura 1:	Plano de aula (Escola 1)	74
Figura 2:	Music Curriculum (Escola 2)	75
Figura 3:	Plano de aula (Escola 2)	76
Figura 4:	Mapa curricular (Escola 3)	77
Figura 5:	Planejamento de aula (Escola 3)	78
Figura 6:	Plano de aula (Escola monolíngue)	79
Figura 7:	Rhythm symbols	87
Figura 8:	Rhythm	88
Figura 9:	Clefs	90
Figura 10:	Music symbols	91
Figura 11:	Ciranda	92
Figura 12:	Call and Response	93
Figura 13:	Tema de Maimara	96
Figura 14:	Descreva	98
Figura 15:	Rhapsody in Blue	99
Figura 16:	Two little sausages	102

LISTA DE SIGLAS

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

MEC - Ministério da Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

L1 - Língua materna

L2 - Segunda língua

INTRODUÇÃO

Iniciar um curso de Pós-Graduação é expor a outras pessoas suas inquietações, interesses e questionamentos. A partir destas exposições, os assuntos vão se ampliando e reduzindo, indo para caminhos por vezes longos e os galhos vão dando forma a uma árvore que tem raízes profundas e que se alimenta de diversas fontes do conhecimento. No caso desta pesquisa, a principal inquietação é a falta de material sobre um paradigma educacional pouco estudado, mas em ascensão rápida quanto ao seu oferecimento. Estamos nos referindo à educação bilíngue. Este modelo educacional é, há muito tempo, utilizado, mas ainda pouco explorado em pesquisas, principalmente no Brasil. Ou seja, as raízes desta árvore ainda estão se aprofundando.

Nosso interesse sobre o assunto data de meados da Graduação, quando, ao dar as primeiras aulas de musicalização em uma escola bilíngue, nos deparamos com a inexistência de materiais que versassem sobre aulas de música em um contexto bilíngue. Na época, a dificuldade se estendia até mesmo em encontrar pessoas que pudessem ajudar. Tomamos então a decisão de pesquisar, para o Trabalho de Conclusão de Curso, a formação dos professores de música que trabalhavam nestas escolas e suas fontes de informação sobre o assunto. Naquela pesquisa, obtivemos ajuda de outros

pesquisadores e de 31 professores que responderam ao questionário para elaboração da monografia.

Ao voltar a trabalhar em uma escola bilíngue, na mesma época em que nosso projeto de pesquisa fora aprovado no processo seletivo da Pós-Graduação, constatamos mais uma vez a escassez de material sobre aula de música em contexto bilíngue, apesar dos trabalhos e publicações sobre educação bilíngue estarem aumentando também no Brasil.

A princípio, a atual pesquisa seria apenas um apanhado bibliográfico sobre a educação bilíngue, uma discussão sobre definições e uso da música como linguagem e algumas sugestões de materiais para trabalho com musicalização em contexto bilíngue. A partir das disciplinas cursadas, do aprofundamento nas leituras e discussões com o orientador, a pesquisa tomou um rumo um pouco diferente, mas mantendo as características iniciais.

A principal mudança foi o uso de composições musicais dos alunos da pesquisadora como fonte de dados para a compreensão de como as questões de identidade cultural, ou mais especificamente identidade musical, aparecem em suas composições musicais. Para tal, analisamos 65 composições de alunos¹, que forneceram informações relevantes sobre como os discursos musicais das crianças estão permeados de referências musicais de outros.

¹ Dentre cerca de 400 composições coletadas desde 2009.

A pesquisa, conforme explicitada no seu projeto inicial, quer responder a algumas questões que foram surgindo em nossa pesquisa de graduação e foram sendo ampliadas ao longo do percurso: "Como deveriam ser as aulas de música em contexto bilíngue? Deveriam ter a cultura brasileira como foco, a do local de origem da escola, ou um equilíbrio entre ambas?"; "Deveriam os professores considerar as aulas de música nesse contexto como sendo aulas de música fora do contexto bilíngue, em escolas regulares, somente tendo em conta que a comunicação é feita em outro idioma?"; "Ou seria necessário um trabalho de adaptação da metodologia e material e não somente uma simples tradução, levando-se em conta a diferença entre as terminologias norte-americana, inglesa e brasileira?"

Na tentativa de responder a essas questões, analisamos a realidade da educação escolar bilíngue no Brasil através de um apanhado histórico e exposição de possíveis modelos desta modalidade de educação escolar. As escolas bilíngues no Brasil são divididas em dois grandes domínios: para crianças do grupo dominante – elite econômica – e para as crianças dos grupos minoritários. Neste trabalho, vamos abordar o primeiro domínio, analisando como crianças que têm acessos variados a todo tipo de informação, por fazerem parte da elite econômica do país, se relacionam com as questões de cultura e identidade e como isso se reflete em suas composições musicais realizadas nas aulas.

Optamos por uma metodologia de natureza etnográfica de caráter qualitativo, pois conforme Moura (2009:62), o pesquisador consegue reunir uma série de informações diferentes sobre o local, as ações, interações, comportamento e os padrões culturais do grupo onde está inserido. Utilizamos em alguns momentos a competência descritiva ao analisar as composições, levando em consideração todo o ambiente onde os alunos estão inseridos e como se dão as relações sociais entre os pares.

Os dados foram levantados através de questionários com as escolas, coleta de gravações durante as aulas dadas pela pesquisadora, sugestões de atividade, que foram surgindo ao longo da prática, e com apoio de alguns materiais nacionais e importados.

A pesquisa etnográfica tem sua origem na antropologia, e tem o intuito de descrever padrões culturais e o comportamento de um grupo social em determinado contexto de interação social, com foco na interpretação cultural destes comportamentos. (WATSON-GECEO, 1988, In: MELLO, 2002: 133)

O processo de coleta de dados com os alunos foi contínuo, desde o ingresso no curso de Mestrado, apesar da escolha pela análise das composições ter sido tomada depois das discussões em algumas das disciplinas cursadas. Poucas atividades de composição foram realizadas

especificamente para o presente trabalho, mas sim como meio de aprendizagem baseado no currículo elaborado pela pesquisadora.

Todas as ocasiões/atividades que tiveram o áudio gravado foram notificadas aos alunos, ou seja, eles tinham o conhecimento de que estavam sendo gravados. Como não há menção direta a nenhum aluno, exposição dos nomes completos ou série, não houve necessidade de formalizar autorizações de divulgação de conteúdos por parte dos pais dos alunos.

A escolha das composições se deu por amostragem, pois selecionamos, após a escuta de todas as gravações, alguns exemplos que nos traziam mais referências e informações necessárias para realizar as correspondências com discursos de outros indivíduos.

Demos preferência às composições do ensino fundamental, por ser neste nível de ensino o trabalho de composição mais efetivo e constante com os alunos. Sendo assim, os resultados se mostram com mais qualidade por serem estes alunos mais acostumados com essas atividades e também por se tratarem de atividades em pequenos grupos, que favorecem a evidência dos discursos, ao contrário daquelas da pré-escola, normalmente coletivas, com o grupo todo.

O trabalho está dividido em duas partes, sendo que a primeira trata do apanhado teórico e a segunda dos materiais mais práticos e análises. O

capítulo I traz definições sobre Educação Escolar Bilíngue e bilinguismo, com uma breve abordagem de modelos presentes no Brasil e quatro tipos de educação escolar bilíngue encontrados no Brasil: escolas de fronteira, escolas em LIBRAS-português para surdos, escolas indígenas e escolas bilíngues de prestígio. Aqui não fazemos a divisão de escolas internacionais, pois acreditamos que, apesar de seguirem outras normas curriculares, são muito semelhantes às escolas bilíngues de prestígio, não cabendo aqui diferenciação maior.

No capítulo II, realizamos algumas considerações sobre língua e linguagem e a apresentação da música como uma das linguagens utilizadas pelo ser humano para se comunicar. No terceiro capítulo apontamos como se dá a aquisição de linguagem, sendo primeira ou segunda língua, e como podemos comparar esta aquisição ao aprendizado de linguagem musical. E para terminar a primeira parte, apresentamos as questões de identidade, cultura e identidade cultural na pós-modernidade, e as possibilidades de pensar a identidade cultural nas escolas bilíngues figuram no capítulo IV.

A segunda parte do trabalho traz as questões mais práticas da pesquisa, com o capítulo V apresentando a análise dos currículos de música de quatro escolas, sendo três bilíngues e uma monolíngue. No capítulo VI temos a sugestão de uma série de atividades para trabalhar linguagem

musical, apreciação e composição musical com alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

Para finalizar, apresentamos no capítulo VII as composições coletadas com os alunos da pesquisadora e uma breve análise descritiva da presença de outros discursos nas criações musicais das crianças, tentando assim, fazer um apontamento da identidade cultural destas crianças que estão envolvidas em uma ambiente escolar onde se aprende em duas línguas.

PARTE I

CONCEITOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE,

LINGUAGEM, IDENTIDADE E CULTURA.

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE

A educação bilíngue é um modelo de educação ainda pouco explorado por pesquisadores, principalmente no Brasil, já que é um modelo relativamente novo. Somente a partir dos anos 70 houve um interesse sistemático pelo assunto e o desenvolvimento de pesquisas sobre a educação bilíngue nos Estados Unidos e em alguns outros países. Embora no Brasil os estudos se desenvolvam de maneira ainda um tanto rarefeita, estão começando a se intensificar (cf. DAVID, 2007; MARCELINO, 2009; MEGALE, 2005a, 2005b, 2007, 2009; MORAIS, 2009; MOURA, 2009; RISÉRIO CORTEZ, 2007) e algumas características já se evidenciam nos modelos praticados aqui. Assim sendo, no sentido de compreendermos melhor nosso objeto de estudo e como ele se constituiu em nosso país, apresentaremos neste capítulo algumas definições de bilinguismo e educação escolar bilíngue, os modelos possíveis de educação escolar bilíngue, quais os modelos mais praticados no Brasil e qual o modelo das escolas pesquisadas.

1.1 DEFINIÇÕES DE BILINGUISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE.

De acordo com Megale (2005a:1), a noção de bilinguismo tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar a partir do século XX. Isso porque a definição de um indivíduo bilíngue não é simples. Afinal, o que é ser bilíngue? O que é receber uma educação bilíngue? E qual a diferença em relação à

educação escolar bilíngue? Quais modelos de educação escolar bilíngue são praticados no Brasil?

Para Appel e Muysken (2005:2), o bilinguismo, do ponto de vista sociológico ocorre quando duas ou mais línguas são faladas numa mesma sociedade. Nesse sentido, quase todas as sociedades são bilíngues, mas se diferem em grau e forma de bilinguismo.

Uma definição mais fechada de Thiery (1978, *apud* MARCELINO, 2009:3), aponta que o verdadeiro bilíngue é alguém que pode ser considerado pelos membros de comunidades falantes de duas línguas diferentes como participante das mesmas, ao menos no mesmo nível social e cultural. Já Bloomfield (1933:56, *apud* MARCELINO, 2009:3) aponta que nos casos em que a aquisição de uma língua estrangeira não é acompanhada da perda da língua nativa, ela resulta no bilinguismo, ou seja, no controle nativo de duas línguas. Estas duas definições colocam o indivíduo bilíngue como inserido em uma cultura, que influencia e é influenciada pelas línguas faladas. Macnamara (1969, *apud* APPEL, MUYSKEN, 2005:2) propõe que um indivíduo pode ser chamado bilíngue quando ele apresenta algum domínio de segunda língua em uma das quatro modalidades (fala, escrita, compreensão auditiva e leitura) além do domínio das modalidades em sua língua materna.

Segundo Marcelino (2009:2), ser bilíngue é um *continuum* que iria do “controle nativo” ao “controle mínimo de uma das quatro habilidades linguísticas”². Esta definição é uma das mais abrangentes que podemos enfrentar, pois qualquer indivíduo com o mínimo de conhecimento sobre uma língua estrangeira poderia ser considerado bilíngue, não sendo relevante se está inserido em uma comunidade ou cultura diferente da sua materna.

Para esta pesquisa, são relevantes as definições que consideram a cultura como dado importante na constituição do indivíduo e na aprendizagem de línguas. Sendo então as definições de Macnamara e Marcelino um pouco superficiais por não mencionarem nenhum aspecto relacionado à sociedade e à cultura.

1.2 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE.

A educação bilíngue desenvolveu-se nos Estados Unidos³ pela presença marcante de imigrantes em sua população desde o princípio de sua colonização (Cf. NAIDITCH, 2007:135). Porém a partir das primeiras décadas do século XX, algumas mudanças em relação à tolerância linguística modificaram os moldes de educação bilíngue, e um novo paradigma foi sendo definido: todos os imigrantes deveriam falar inglês para poderem se tornar

² Mesmas modalidades de Macnamara. Appel e Muysken fazem ainda uma distinção entre atividades produtivas (fala e escrita) e receptivas (escuta e leitura).

³ Faço aqui uma abordagem histórica com o bilinguismo nos Estados Unidos por este ser o país com maior número de publicações sobre sua educação bilíngue segundo nossas pesquisas.

cidadãos americanos, ou seja, a educação bilíngue passa a ter um caráter transitório, e seu objetivo final é aprender a língua e a cultura norte-americana. Sendo assim, as classes em escolas bilíngues norte-americanas – quando seguem o sistema de *dual-language* – são formadas equitativamente por crianças cuja língua materna é o inglês e crianças cuja primeira língua não é o inglês (geralmente o espanhol). Nas aulas o conteúdo é dado em ambas as línguas, em momentos diferentes, mas para todos, passando então a ser um modelo de enriquecimento, que será melhor explicado adiante. O que se diferencia de outros modelos pelo *status* dado à língua utilizada, ou seja, temos uma língua considerada de prestígio, seja ele econômico, social, e até mesmo cultural, que é mais valorizada dependendo do contexto.

No Brasil, a situação é muito diferente, pois o modelo mais comum aqui é o de enriquecimento, mas em um molde bem diferente do que acontecia nos Estados Unidos, já que não há um número grande de imigrantes concentrados numa mesma escola, que torne possível a formação de classes mistas. Aqui, o que prevalece são as escolas para a elite econômica, pois as escolas bilíngues são, em sua grande maioria, frequentadas pelos indivíduos economicamente mais favorecidos da sociedade. Poucos alunos têm como língua materna o inglês ou outra língua, sendo predominante o português como língua de comunicação fora do ambiente escolar.

Em vista disto, a educação escolar bilíngue no Brasil vem adquirindo um *status* que gera um grande aumento do número de escolas que adotam esse modelo para seu sistema educacional⁴. No entanto, ainda não há nenhuma regulamentação por parte do Governo para este tipo de sistema⁵ e esta falta de regulamentação gera insuficiência de cursos específicos para formação de profissionais aptos a trabalharem na área e não há uma concordância visível nas práticas docentes, o que acarreta uma série de implicações quanto a sua qualidade.

Voltando aos modelos de educação bilíngue, segundo a classificação de Fishman e Lovas (1970, apud FISHMAN, In: TRUEBA, BARNETT-MIZRAHI, 1979:12), leva-se em consideração não o tempo de exposição ou a proporção de alunos falando certa língua, mas sim o desenvolvimento sociolinguístico implícito nos objetivos do programa:

Tipo 1: Bilinguismo Transicional: o objetivo principal deste modelo é o de transferir a língua de ensino da materna para a segunda, sem levar em conta a perda ou não da materna. O objetivo final é educação monolíngue na segunda língua o quanto antes.

⁴ De acordo com pesquisa pessoal realizada através da internet e contato pessoal em eventos, o número de escolas auto-denominadas bilíngues no Estado de São Paulo aumentou de 54 para 78 (O número 54 é da lista apresentada por Selma Moura em sua dissertação de mestrado em 2009). Não considerando da mesma maneira as escolas que oferecem “currículo bilíngue” nem as escolas internacionais.

⁵ O Governo Federal regulamentou a educação bilíngue para aqueles pertencentes às minorias linguísticas, como os grupos indígenas ou de regiões de fronteira, com diversas ações visando a permanência e valorização das línguas nativas e imigrantes do Brasil. Assim como leis e decretos que garantem a educação escolar bilíngue em LIBRAS-Português para os surdos. [ver páginas 31-34]

Tipo 2: Bilinguismo Mono-letrado: neste modelo, as duas línguas são utilizadas como meio de comunicação na escola, mas há alfabetização somente na segunda língua. Este programa considera as questões de troca e manutenção das duas línguas, por utilizar ambas no processo de aprendizagem, mas seu objetivo final é a transição para a segunda língua.

Tipo 3: Bilinguismo parcial: o modelo é parcial pois ambas as línguas são utilizadas como meio de instrução nas disciplinas escolares, inclusive no letramento, mas a língua materna é relegada a somente algumas disciplinas relacionadas a ciências sociais, literatura e artes, ou seja, há um esforço de se manter a cultura do local de origem da criança.

Tipo 4: Bilinguismo total: aqui temos o que seria considerado ideal⁶ do ponto de vista linguístico e psicológico, pois temos as duas línguas sendo desenvolvidas em todos os domínios, usadas como meio de instrução em todas as disciplinas (exceto quando se ensina a língua em si). Aqui o resultado seria um bilinguismo coordenado e balanceado.

Nos Estados Unidos, os modelos que prevalecem são os dois primeiros, enquanto no Brasil, o último, em alguns casos, e um bilinguismo parcial modificado (Tipo 3) em outros – pois o inglês só é utilizado durante algumas

⁶ Esta referência de ideal é dada pelos autores Fishman e Lovas ao definir os modelos de educação bilíngue. E acreditamos que este seja o modelo de educação escolar bilíngue mais encontrado no Brasil por abarcar as necessidades e dar o suporte necessário a este modelo educacional levando em consideração os ganhos linguísticos e culturais, sem determinar prejuízo em relação a estes aspectos.

horas do dia e não necessariamente como língua de instrução de outras disciplinas.

Essas categorias parecem um tanto complexas para a realidade brasileira, pois vêm diretamente dos programas norte-americanos, não levando em consideração, por exemplo, os programas de imersão, em que o objetivo é muito parecido com o transicional (Tipo 1). Ao menos não leva à perda da língua materna, pois ela geralmente é a língua do meio social da criança, ou seja, aprende-se a segunda língua por uma questão de *status* desta, o que nos leva a outra classificação de Fishman e Lovas (*op.cit:13*) que consideram o objetivo dos programas e a utilização das línguas.

Com relação ao objetivo, podemos classificar em três categorias:

- Programa Compensatório: primeiro há instrução na língua materna para fortalecer a confiança da criança e só então começar a ensinar na segunda língua.
- Programa de Enriquecimento: as duas línguas, materna e segunda, são utilizadas como meio de instrução e comunicação nas salas de aula, inclusive na alfabetização.
- Programa de Manutenção do Grupo: nestes programas a cultura e a língua dos grupos minoritários são preservadas e até aprimoradas.

De acordo com esta classificação, encontramos no Brasil os três tipos de programa, pois temos as escolas bilíngues que ensinam a segunda língua somente quando a primeira já tem uma base sólida, outras escolas bilíngues que utilizam as duas línguas como meio de instrução – a grande maioria – e aquelas que pertencem às escolas de fronteira onde os grupos minoritários são beneficiados.

1.3 ESCOLAS BILÍNGUES NO BRASIL

Tendo concluído essa breve explicação dos modelos e dos programas possíveis, vamos agora nos aprofundar nos modelos mais comuns no Brasil.

As escolas bilíngues no Brasil são divididas em dois grandes domínios: para crianças do grupo dominante – elite econômica – e para as crianças dos grupos minoritários. Neste trabalho, vamos abordar o primeiro domínio, analisando como crianças que, por fazerem parte da elite econômica do país e terem acessos variados a todo tipo de informação, se relacionam com as questões de cultura e identidade e como isso se reflete em suas composições musicais realizadas nas aulas.

Para que as outras realidades encontradas no Brasil não sejam deixadas de lado, faremos a seguir uma breve menção sobre os modelos de educação bilíngue para os grupos minoritários no Brasil e o que as autoridades têm

feito em relação a estes modelos antes de nos aprofundarmos nas escolas bilíngues de prestígio.

1.3.1 ESCOLAS DE FRONTEIRA

As escolas de fronteira são aquelas onde devido ao contato de línguas em fronteiras de países do Mercosul, como Argentina, Chile, Bolívia, Paraguai, Brasil, Venezuela e Uruguai, implementam um programa de cooperação mútua em que professores do ensino fundamental atravessam a fronteira para lecionar na segunda língua nas escolas com as quais mantêm intercâmbio.

Com o objetivo de promover uma educação que valorize o conhecimento lingüístico e cultural do aluno e do docente que vivem na fronteira, o programa já conta com mais de 4500 alunos, segundo dados de Rosangela Morello, coordenadora do IPOL.⁷

1.3.2 ESCOLAS EM LIBRAS-PORTUGUÊS PARA DEFICIENTES AUDITIVOS

As escolas para surdos no Brasil têm o respaldo governamental através da Lei n.10436/2002, do art. 18 da Lei n.10.098/2000 e do Decreto n.5626/2005⁸ e garantem que as instituições federais de ensino devem

⁷ Mais informações sobre escolas de fronteira nos seguintes sites: <http://www.ipol.org.br/> ;
<http://seminariogelf.blogspot.com/p/linguistica-de-fronteira.html>;
http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1

⁸ Os textos integrais das Leis e Decreto podem ser acessados nos links a seguir:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm;
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm;
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm#art18

“ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”, além de garantir uma maior oferta na formação específica de tradutor e intérprete em LIBRAS-Língua Portuguesa. Tudo isto tem financiamento público e apenas algumas instituições privadas também oferecem este tipo de educação bilíngue. Vale ressaltar que a Língua Brasileira de Sinais apesar de ser considerada língua oficial no Brasil não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

1.3.3 ESCOLAS INDÍGENAS

A educação indígena também está garantida por leis, decretos federais⁹, acordos entre FUNAI e MEC e também na Lei de Diretrizes e Bases – LDB. No acordo entre FUNAI e MEC, firmado em 26 de julho de 2011, acordou-se “vontade firme de seus partícipes em estabelecer projetos de cooperação mútua visando garantir o direito à educação e implementar políticas públicas educacionais para as populações indígenas brasileiras”.

Já na LDB n.9394/96 nos artigos 78 e 79, garante-se a educação bilíngue e intercultural para povos indígenas mantendo sua identidade lingüística, cultural e étnica. Segundo o Decreto n.6861/2009, que dispõe

⁹ Maiores informações acessar:

http://www.presidencia.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2011/07/funai-e-mec-assinam-acordo-para-garantir-o-direito-a-educacao-para-indigenas?searchterm=ind%C3%ADgena;
[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm;](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)

sobre a Educação Escolar Indígena, este tipo de educação é de exclusividade das comunidades indígenas e a formação de professores está prevista e assegurada em moldes específicos, assim como a construção das escolas e provisão de alimentação de acordo com as comunidades em questão.

1.3.4 ESCOLAS BILÍNGUES DE PRESTÍGIO

Como já dito anteriormente, o modelo mais comum no Brasil é o de enriquecimento, presente com grande ênfase nos programas de imersão, que são aqueles em que desde muito cedo a criança é exposta a duas línguas diferentes, na maioria dos casos, exposta a uma segunda língua na escola, e à língua materna em todos os outros contextos.

Mesmo dentro deste modelo, temos diversas maneiras de dividir o currículo, as disciplinas e a organização do tempo dentro das escolas bilíngues, o que torna extremamente complicado estudar as escolas bilíngues aqui no Brasil, mas acreditamos que uma solução seja possível, através das dimensões de Hamers e Blanc (2000:26) que levam em consideração aspectos importantes ao se considerar e analisar a educação bilíngue, qualquer que seja o modelo da educação bilíngue seguido:

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	L1 = L2
	Bilinguismo Dominante	L1 > L2 ou L1 < L2
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil:	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	- Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	- Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após os 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das Línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente à L1 ou a L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

Tabela 1: Dimensões de Bilinguismo de Hamers

Através das dimensões de Hamers, podemos analisar e escolher melhor o tipo de educação bilíngue que se quer alcançar, pois o autor apresenta grande parte das preocupações que podem surgir com o bilinguismo, e através destas dimensões cada indivíduo pode analisar seu próprio bilinguismo.

De acordo com Risério Cortez (2007:34) em seu estudo de caso sobre uma escola bilíngue de São Paulo, o programa que a escola estudada segue é uma mescla entre programas de imersão paralela e educação bilíngue de elite, pois o conteúdo escolar é direcionado a ambos os idiomas e tem o objetivo

de promover uma educação que permita aos alunos circularem em diferentes esferas sociais e educacionais e desfrutarem do prestígio que a língua lhes proporciona.

De acordo com a vivência da pesquisadora, percebemos que as escolas bilíngues estão ainda à procura de um modelo ideal. O que vemos é que as escolas seguem linhas filosóficas já consolidadas como o sócio-interacionismo, o construtivismo e os modelos tradicionais e fazem uma adaptação dos conteúdos a serem ensinados na outra língua ou simplesmente ensinam os mesmo conteúdos através da segunda língua.

A falta de formação de educadores especializados em educação escolar bilíngue gera uma flutuação grande entre os meios de instrução. Temos profissionais formados em Pedagogia atuando no currículo da segunda língua, mas temos também pessoas formadas em Psicologia, Letras, Comunicação Social, Direito, Fonoaudiologia atuando da mesma maneira.

Na nossa opinião, o ideal seria uma modificação nos cursos básicos de formação, possibilitando o estudo da língua voltada para a área, como as disciplinas de inglês instrumental por exemplo. Ou talvez a possibilidade de centros de formação de professores como a iniciativa do Instituto

Singularidades, do COGEAE e GEEB da PUC-SP¹⁰ e do centro de formação da Red Balloon.

¹⁰ O COGEAE (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão) e o GEEB (Grupo de Estudos de Educação Bilingue) são ligados à PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

2. LÍNGUA, LINGUAGEM E LINGUAGEM MUSICAL: COMO DEFINIR

Neste capítulo, nos debruçaremos sobre as questões da língua, linguagem e suas relações com a música. Definiremos estes conceitos e colocaremos sob a perspectiva que sendo a música uma linguagem, seu aprendizado se daria de maneira semelhante que uma língua, por exemplo, o português.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM

Em algumas línguas, como o inglês, não há diferenciação entre as palavras língua e linguagem, mas já que no português temos os dois termos, falaremos aqui da sutil diferença entre um e outro.

De acordo com François (In: RÉ, 2006:185), o termo linguagem pode servir para designar uma capacidade ou os traços comuns a toda língua. Linguagem seria qualquer língua e língua seria uma linguagem específica, por exemplo, linguagem verbal e língua portuguesa. Linguagem também se refere a qualquer meio de comunicação, seja ele verbal, computacional, musical, notacional, natural ou artificial, humano ou não. Todo ser humano é dotado de linguagem. Assim como todo ser humano possui uma língua ao menos.

Segundo Brandão (2004:53), a reflexão sobre a língua tem seguido duas tendências: *representativa* e *demonstrativa*. Segundo a epistemologia clássica, a língua tinha como função representar o real. Para ela, um

enunciado era verdadeiro se correspondesse a um estado de coisas existentes. Ela mobilizava, dessa forma, o conceito de verdade, privilegiando o lexicalismo na teorização da língua e da significação. Opondo-se ao tradicional paradigma neoplatônico, emerge a função *demonstrativa* – domínio do “mostrar”, da mostração. Nesse quadro teórico, o sujeito passa a ocupar uma posição privilegiada, e a linguagem passa a ser considerada o lugar da constituição da subjetividade.

Quando conhecemos uma língua, sabemos falar e somos compreendidos por todos os que conhecem essa língua. Isso significa que temos a capacidade de produzir sons portadores de certos significados e de compreender ou interpretar os sons produzidos por outros. (FROMKIN; RODMAN, 1993:4)

2.2 LINGUAGEM MUSICAL

A linguagem musical se coloca na pesquisa como um parâmetro a ser definido e defendido, pois algumas linhas de pesquisa não vêem a música como uma linguagem, como pode ser observado no verbete “Analysis” do Grove escrito por Ian Bent e Anthony Pople (2001). Já no artigo de Bryan G. Levman, “*The Genesis of Music and Language*” (1992:147), são apresentadas três hipóteses para o surgimento da música e da linguagem – (1) a linguagem e a música se desenvolveram em caminhos diferentes e são efetivamente duas

capacidades completamente diferentes, (2) a música se desenvolveu da linguagem, ou pelo menos é cronologicamente mais nova que a linguagem, e (3) a linguagem se desenvolveu da música, ou ambas desenvolveram-se a partir de uma proto-capacidade comum – para então definir se música é ou não uma linguagem. Através de um panorama histórico, Levman (1992: 165) finaliza dizendo que os dados levantados sugerem que a música é um meio isomórfico, capaz de expressar não só as primitivas paixões de Rousseau e a teoria dos afetos, mas também a música evoluiu e é capaz de comunicar pensamentos e sentimentos, como localização e identidade, desafio e repulsa, necessidade e invocação, perda e sofrimento, entre outros. Segundo Schurmann (1989:9):

“Muitos consideram que uma das condições para a existência de uma linguagem residiria em sua propriedade de ser *discursiva* e, atribuindo esta propriedade exclusivamente à linguagem verbal, concluem necessariamente que fora desta não podem existir outras linguagens. Já outros ampliam a noção de linguagem, de forma que esta venha a compreender praticamente tudo o que possa servir para a expressão de ideias e sentimentos. Enquanto os primeiros se posicionam de forma exclusiva e fechada na sua vinculação à linguagem verbal, os segundos apresentam uma noção tão geral e vaga que muitas vezes se torna problemática a utilização operacional do conceito *linguagem* a nível teórico.”

Ao analisar essas diversas opiniões, concordamos que a música é uma linguagem que, assim como a linguagem verbal e escrita, é passível de interpretações. A linguagem musical é subjetiva, tanto quanto um poema pode ser. Como aponta Volk (1998:73), a música não é uma linguagem universal, mas sim um meio universal de expressão que se manifesta de diversas maneiras. Para seguirmos com alguma coerência conceitual,

adotaremos a prerrogativa de que a música não seria uma linguagem universal, pois seus conhecimentos não são de posse de todos indivíduos como a linguagem é dada a cada um (cf. LECHEVALIER, 2003:221) e se manifesta nas diversas culturas a partir de pressupostos distintos e particulares.

Temos então Marisa Fonterrada que, em seu artigo “Linguagem verbal e linguagem musical”, ao comparar a música com a linguagem verbal conforme Merleau-Ponty (1984, *apud* FONTERRADA, 1994) e Gadamer (1977, *apud* FONTERRADA, 1994), entende que o aprendizado de música envolve a constituição do sujeito musical a partir da constituição da linguagem da música por esse mesmo sujeito. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere aos seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto aos seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo desse sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical.

É a partir da discussão dos conceitos acima, como a constituição do sujeito musical, da transformação da linguagem por este sujeito, que ampliamos o pensamento de que a música é sim uma linguagem, pois assim como a linguagem verbal vai se modificando ao longo do tempo, através dos regionalismos, gírias, expressões que vão sendo criadas e depois incorporadas ao vocabulário oficial. Na música temos a visão de que o uso dos códigos e

símbolos musicais possibilita a criação diferenciada, abordagens diversas e conseqüentemente novas estruturas e conceitos a partir do mesmo código. Mas para que tais mudanças possam ocorrer, a linguagem musical deve ser exposta aos alunos de maneira que a compreensão e internalização destes códigos possa ser efetuada, para aí sim gerar novas direções e usos.

Partindo desse pressuposto, como a linguagem musical deve ser ensinada nas escolas? É o que discutiremos nos capítulos a seguir, tendo em vista de que a necessidade principal da criação musical nem sempre é a mesma da criação verbal, que é melhorar as relações de comunicação entre indivíduos. Acreditamos que as atividades de criação/composição musical realizadas até este momento com alunos da pesquisadora estão mais voltadas para a compreensão, aquisição e exploração dos símbolos e conceitos da linguagem musical, mas isto não anula a necessidade que o compositor tem de comunicar algo com sua música. Como grande parte das composições utilizadas nas análises são canções, fica um pouco mais fácil de compreender o que se pretende comunicar, mas isto não é garantido pelo uso de palavras.

Não concordamos com Banister (1885/6:110) que defende que a música expressa ela mesma, e é absolutamente intraduzível, diferentemente das línguas que são meios de expressão, veículos para o pensamento. Acreditamos que a música é sim um meio de expressão e uma das maneiras

de expor nossos pensamentos e podemos fazê-lo de várias maneiras diferentes dentro da música.

2.2.1 A VISÃO DE RAY JACKENDOFF SOBRE MÚSICA E LINGUAGEM.

Para finalizar a discussão sobre a música ser ou não uma linguagem, abordaremos alguns conceitos do artigo "*Parallels and nonparallels between language and music*" de Ray Jackendoff (2009), pois a maneira como este artigo é escrito nos faz ser muito cuidadosos com a maneira como abordamos a comparação entre música e língua, mas nos dá muito suporte para afirmar que há sim muitas semelhanças e que isto caracterizaria a música como parte da linguagem.

Neste artigo Jackendoff coloca que só podemos explorar os paralelos entre música e língua através de suas diferenças e dos paralelos que também são compartilhados por outras capacidades cognitivas. Sendo assim, ele coloca que a similaridades não são superficiais, já que música e língua podem ser expressões da mesma competência humana que é a comunicação. Aqui temos o suporte teórico que reforça exatamente nossa prerrogativa.

Jackendoff faz duas outras afirmações que corroboram para nossa concepção de que música pode sim ser considerada uma linguagem, passível de interpretações, mas que faz parte dos meios de comunicação do ser humano: "todo indivíduo normal tem conhecimento de uma língua e de

música” e “todo mundo aprende as variantes locais tanto da língua como da música. Adultos normais estão no limite máximo da linguagem, mas eles estão suscetíveis a mais variações em habilidades musicais dependendo da exposição e talento” (2009:195).¹¹

Antes de o autor fazer as comparações entre as capacidades compartilhadas pela música e pela linguagem, ele menciona que assim como a língua e os idiomas da música, as culturas se diferem largamente, e que a habilidade de um indivíduo de funcionar em uma cultura requer um grande aprendizado e o uso de múltiplas capacidades cognitivas. E reforça que toda cultura tem uma variante local da língua e toda cultura tem uma variante local da música.

Língua e música envolvem a produção de sons, apesar de que a língua também existe em sua forma de sinais e a música não. E a aquisição e processamento da língua e a aquisição e processamento da música pedem um número de capacidades que também são compartilhadas com outros domínios cognitivos. O autor menciona no artigo, sete destas capacidades:

- memória para armazenar representações: palavras para a língua e melodias para a música;

¹¹ Aqui faremos apenas um pequeno adendo sobre os termos utilizados por Jackendoff. Quando ele menciona indivíduos e adultos normais, acreditamos que este se refere a indivíduos sem perda cognitiva qualitativa, o que afetaria o uso da linguagem e compreensão da música. Sobre talento, não acreditamos que o talento seja premissa para fazer música, mas sim que há indivíduos cujas habilidades musicais se dão de maneira mais natural e criativa que outros indivíduos por razões que não temos suporte teórico para explicar neste momento.

- integração entre os sistemas de regras: para dar conta de perceber e compreender novos estímulos;
- criação de expectativas;
- controle da produção vocal em fina escala;¹²
- imitação da produção de outros para realizar a nossa própria produção;
- alguns indivíduos têm a capacidade de criar novos itens – palavras ou melodias;
- indivíduos devem ter a habilidade de se engajar em atividades comuns, onde cada um tem um papel importante na ação.

Apesar de todas estas semelhanças, o artigo continua colocando agora diferenças entre língua e música, mas de uma maneira que não nega o que foi dito antes, como por exemplo, a não possibilidade de tradução entre um tipo de música para outro. Até porque nesta parte do texto o autor muda o termo de língua para linguística, ou seja, o conceito estudado é outro. Mas por que isto deveria ocorrer? Não há necessidade de haver tradução para que elas compartilhem capacidades cognitivas. O que nos importa é que a língua e a linguagem musical compartilham de semelhanças que fazem com que ambas possam ter caminhos semelhantes e possibilidades de pensamento comuns em sua aprendizagem. Afinal, não existem termos que são intraduzíveis em

¹² O autor faz uma ressalva sobre esta capacidade, pois ela não é necessária para a língua de sinais nem para a música instrumental, sendo esta a única capacidade que não é compartilhada com outros domínios.

para outras línguas? Como saudade em português, *schadenfreude* do alemão ou *kyoikumama* do japonês.

3. AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

A aquisição de linguagem, seja ela qual for, é uma das áreas estudadas pela linguística, psicolinguística, psicologia cognitiva, sociolinguística e educação e nosso interesse em aquisição de linguagem passa pela discussão de algumas teorias para compreender um pouco melhor como se dá o processo de aprendizagem de linguagem musical e como podemos, como educadores, interferir de maneira positiva nesse aprendizado.

Os estudos de aquisição de linguagem são divididos em três subáreas de pesquisa (cf. RÉ, 2006:16):

- aquisição de língua materna: componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e aspectos comunicativos, interativos e discursivos;
- aquisição de segunda língua¹³: por crianças e adultos em situação formal (escola) ou informal (família);
- aquisição de escrita: letramento, alfabetização, relação fala/escrita etc.

¹³ Alguns autores, segundo Leffa (*apud* VENTURI, 2006), fazem diferenciação entre os termos língua estrangeira e segunda língua. No primeiro, a situação de ensino é dada no país da língua nativa do aluno, enquanto que, no segundo, o aluno utiliza a língua em contextos fora da sala de aula. No caso deste trabalho utilizaremos a terminologia mais comum nos trabalhos acadêmicos em circulação sobre o tema, ou seja, segunda língua, sem levar em consideração esta diferenciação citada por Leffa.

Nesta pesquisa, relatamos os estudos de aquisição de língua materna e aquisição de segunda língua para procurar possíveis intersecções com a aprendizagem de linguagem musical, sendo essa aprendizagem realizada em situação formal, dentro da escola.

Fazemos a diferenciação entre aquisição e aprendizagem seguindo as definições de Gargallo (1999, *apud* OLEQUES, et.al., 2009) e Krashen (1981:1) que em seus estudos define aquisição como sendo um processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras e em consequência do uso natural da linguagem com fins comunicativos e sem atenção expressa da forma, ou seja, é a internalização de um sistema linguístico por uma exposição natural, sendo um processo inconsciente. No entanto, a aprendizagem é um processo consciente que se produz, através da instrução formal na aula e, implica um conhecimento explícito da língua como sistema, ou seja, a internalização de um sistema linguístico e cultural mediante as reflexões sistemáticas e guiadas de seus elementos, sendo um processo consciente.

A seguir, algumas das teorias aquisicionistas serão apresentadas para ter como base teórica para os processos de aquisição de linguagem verbal. Nosso objetivo, no entanto não é o aprofundamento dessas teorias, tarefa para um trabalho dedicado somente a este assunto. Apenas as apresentamos para estabelecer um paralelo entre a aquisição de linguagem verbal e a aprendizagem de linguagem musical.

3.1 AQUISIÇÃO DE PRIMEIRA LÍNGUA

É noção geral que a criança, ao aprender uma primeira língua, o faz através de noções preexistentes do que representar com a linguagem, e também através da noção da relação da linguagem com a comunicação (CLARK, 2003:2). Essa visão corrobora com a primeira teoria aquisicionista, que seria o *behaviorismo*, que tem como base o empirismo, i.e, a mente não entra como componente fundamental para justificar o processo de aquisição (cf. RÉ, 2006:18)¹⁴

Para o *behaviorismo* (Skinner) a criança é uma 'tabula rasa', ou seja, só há desenvolvimento das competências linguísticas através de estímulo-resposta, imitação e reforço.

Outra vertente do empirismo é o *conexionismo* (ou associacionismo) que admite que o cérebro e suas redes neurais sejam responsáveis pelo aprendizado instantâneo. O estímulo-resposta está na base neural, sendo então analisado o que ocorre entre o *input* e o *output* (cf. Krashen, 1981).

Em contraposição ao behaviorismo temos o *racionalismo* que acredita no papel da mente e atribui a ela responsabilidade pela aquisição de linguagem. Segundo Chomsky (2002:13), uma parte substancial de nosso

¹⁴ Há controvérsias em relação a este pensamento, que afirma que no empirismo a mente não participa da aprendizagem, mas segundo a autora, o conhecimento humano é derivado da experiência e da capacidade de formar associações entre estímulos e respostas. Não entraremos em detalhes por não ser esse o objetivo principal da pesquisa.

conhecimento da linguagem é geneticamente determinada, ou inata. Fica evidente que algo linguístico seja inato pelo fato de que os bebês adquirem linguagem. Mas não podemos acreditar que basta somente o *inatismo* para criar as bases para o aprendizado da linguagem.

Ainda dentro do racionalismo temos as teorias *cognitivista* (Piaget) e *interacionista* (Vygotsky). De acordo com o cognitivismo a relação pensamento/linguagem é proposta e a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento é conseguido através do raciocínio desenvolvido pela criança.

Já no *interacionismo*, é no diálogo com o adulto que a construção e desenvolvimento da linguagem é efetivado. O pensamento, assim como esse desenvolvimento da linguagem, tem origens sociais, externas, contrariamente ao *inatismo* de Chomsky. No entanto, essa construção dialógica só pode ser efetivada através da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a necessidade da presença de um mediador para interagir com o aprendiz, evidenciando o que a criança ainda não consegue fazer sem auxílio.

Por último, temos o *interacionismo social*, que partindo das concepções de Vygotsky, propõe que a criança não só aprende através do diálogo, mas que ele é sujeito ativo na construção da linguagem, é um sujeito que constrói

seu conhecimento de mundo e linguagem através do outro. Aqui o mediador pode ser uma outra criança, diferentemente do interacionismo puro.

Esta última visão seria a mais apropriada para este estudo, pois leva em consideração as questões de construção do sujeito através do outro, questões que serão discutidas à frente no capítulo sobre identidade e cultura. Não consideramos as outras teorias como errôneas, ou inaplicáveis, mas devido a intenção deste trabalho, as outras teorias não apresentam todas as vertentes necessárias para a justificativa.¹⁵

Devido ao fato da presença do outro na relação do interacionismo social, não podemos deixar de considerar que aparecerão vestígios de cultura e a afirmação da identidade do outro ao longo do processo. Isto só amplia e reforça a noção de que o sujeito só pode constituir sua identidade em função do outro, e sua cultura não é sua sem a presença de outros. A aquisição de linguagem está no mesmo patamar, já que não há como aprender linguagem sem a presença do outro. As línguas só permanecem através de seu uso e vão sendo modificadas por ele.

3.2 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Os estudos mais recentes sobre aquisição de segunda língua estão concentrados na área de Linguística Aplicada e se valem de suas teorias já

¹⁵ As teorias e seus conceitos foram retirados do artigo "A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática" de Alessandra Del Ré (2006:13-44).

consolidadas para traçar os paralelos. Como a formação inicial da pesquisadora não é nesta área, faremos uso das leituras para apresentar algumas teorias e a partir delas elaborar um paralelo com a aprendizagem de linguagem musical. Concordamos com Venturi (2006:113) que menciona que o uso de conceitos, de modelos e de instrumentos de outras disciplinas faz parte do processo de busca e transposição do conhecimento numa determinada área.

Segundo Castro (*apud* VENTURI, 2006:117), as principais teorias de aquisição de língua estrangeira são: *Psicolinguística Vygotskiana*; *Modelo do Monitor*; *Teoria dos Universais Linguísticos*; *Teoria do Discurso* e *Teoria Cognitiva*. A primeira, relacionando pensamento e linguagem, enfatiza os processos e transformações em detrimento dos produtos e estados, levando a relações com as pesquisas em língua estrangeira.

Já o Modelo Monitor, de acordo com Krashen, realiza a distinção entre aquisição e aprendizagem, em que aquisição é um processo que ocorre no subconsciente por força da necessidade de comunicação vital e aprendizagem significa saber as regras e ter consciência delas, ou seja, um esforço consciente. Aqui é dada muita importância a diferenciação entre *input* e *output*. A criança só conseguirá produzir algo em segunda língua se estímulos em segunda língua forem realizados de maneira efetiva e se a criança estiver em seu momento maturacional adequado para aprender dado conteúdo.

A Teoria dos Universais Linguísticos está ligada à Gramática Universal de Chomsky, pois se baseia na existência de aspectos linguísticos comuns a todas as línguas. Já a Teoria do Discurso postula que através da *negociação de significados* é possível obter competência na segunda língua.

A última é a Teoria Cognitiva, que vê o aprendizado da segunda língua como um processo mental, que passa pela prática estruturada de várias sub-habilidades até a automatização e integração de padrões linguísticos. (CASTRO, *apud* VENTURI, 2006:119)

Todas as teorias têm seus aspectos positivos, devendo ser consideradas na análise dos resultados de pesquisas, não nos esquecendo das abordagens socioculturais e sociolingüísticas que consideram o aprendizado como inserido social e historicamente. De acordo com Venturi (2006:119),

fatores como relações de poder, afeto e emoção, expectativas culturais, a identidade e a auto-estima são fundamentais no processo de aquisição em língua estrangeira, bem como o próprio controle desse processo por parte do aprendiz, que constrói seu conhecimento e seu modo de conseguir esse conhecimento (consciência de estratégias cognitivas, por exemplo).

A idade do sujeito também interfere na aquisição da segunda língua, pois dependendo da idade, o indivíduo vai se utilizar de subterfúgios, de estratégias para realizar o aprendizado de maneira mais eficiente, como o uso de mecanismos metalingüísticos ou o uso efetivo da gramática para compreender melhor a estrutura da língua.

Uma vantagem na aquisição de segunda língua é o fato do indivíduo já ter consciência da utilidade da língua e já ter passado pela experiência de aquisição linguística.

3.3 APRENDIZADO DE LINGUAGEM MUSICAL

Segundo Fonterrada (1994), o conhecimento musical é a capacidade de atuar musicalmente; a aquisição desse conhecimento, porém, não se dá necessariamente através de um processo ordenado. Essa afirmação também pode ser aplicada à linguagem verbal, pois o conhecimento linguístico é a capacidade de atuar verbalmente; sua aquisição, porém, não se dá através de um processo ordenado, mas caótico como se dão as experiências de vida.

Ou seja, o aprendizado da linguagem musical pode seguir diversos caminhos, passar por vários traçados, mas o que importa é que o indivíduo possa traçar estes caminhos que o possam levar a experiências musicais duradouras e, internamente, sistematizadas como conhecimento, o que muitas vezes não acontece.

O que pudemos perceber ao receber planos de aula e documentos mais amplos de alguns professores que atuam em escolas bilíngues é a superficialidade em muitas das aulas de música em relação à aprendizagem da linguagem musical, ou seja, as estruturas, os símbolos, as regras de composição, ou a ausência de regras em alguns casos. Acreditamos que o

indivíduo, a partir de certa idade, após experimentar, fazer e brincar com música, seja capaz de adquirir alguns conceitos tradicionais de música, para que possa se relacionar sozinho com a música quando quiser.

Temos algumas referências sobre como a aprendizagem de música pode auxiliar na aprendizagem de outras línguas, como funciona o cérebro de quem tem conhecimentos e faz música ativamente etc. De qualquer maneira, o que nos importa aqui é a aprendizagem musical em si.

Somos adeptos da ideia de que toda criança – e todo indivíduo – é capaz de fazer música. Para isso, ele deve ser estimulado sempre que possível com músicas de qualidade, ter acesso a instrumentos musicais variados quando possível, e também experimentar sempre. Toda criança quando nasce está envolta em sons, sejam eles naturais, da fala ou produzidos mecanicamente. Aos poucos, a criança tenta imitar estes sons e assim vai construindo seu próprio universo sonoro. Com o passar do tempo e dependendo da cultura em que está inserido, esse indivíduo começa a selecionar, separar quais sons lhe são importantes. Se a criança não tem acesso à música como uma opção sonora, ela não vai escolhê-la como parte de seu universo.

Quando a criança tem o incentivo necessário, vai aos poucos criando sua coleção de sons, ruídos, músicas que farão parte de seu repertório, seu

acervo pessoal e simbólico. Assim como na linguagem verbal, em que vamos a cada dia ampliando nosso vocabulário com palavras e expressões novas, na música também podemos ampliar nosso repertório sonoro.

Nas aulas de música, temos que privilegiar todos os passos da aprendizagem, do desenvolvimento, indo dos conceitos mais básicos até chegar a um nível em que ação e pensamentos musicais estão em fluxo no ser:

Para que o domínio da linguagem musical se instale, é necessário o conhecimento e a familiaridade com o material sonoro e suas formas de organização, e isso é cultural. Assim, pode-se dizer que o sujeito dominou a linguagem musical quando, utilizando-se desses materiais, os organiza de maneira própria e através da intenção, gesto, voz (ou instrumento) e consciência - fenômenos que não podem ser separados - apreende todo esse conjunto de materiais, formas de organização, habilidades e ações, e os incorpora à sua própria experiência. (FONTERRADA, 1994)

Sendo assim, utilizamos composições musicais dos alunos para analisar o quanto desta linguagem musical já foi absorvido e experimentado, quão familiarizados com esta outra linguagem estão e quais caminhos podem lhes ser oferecidos.

4. IDENTIDADE CULTURAL

Neste capítulo vamos discutir à luz das leituras realizadas, de que maneira a formação de identidades se dá no indivíduo e qual sua relação com a cultura. Depois da definição destes dois termos, teremos um panorama dos discursos sobre identidade na pós-modernidade e sobre o termo *multiculturalismo* e sua relação com a globalização para então pensarmos como estão presentes as questões de identidade cultural na educação escolar bilíngue.

4.1 IDENTIDADE

Assim como diversos outros, o conceito de identidade foi se modificando ao longo do tempo, passando pelas mais diversas áreas do conhecimento, sendo hoje ainda um conceito não consensual.

Primeiramente, acreditava-se que o sujeito era constituído de somente uma identidade, era um ser apenas com uma motivação, um *self*. Em Descartes, o homem era sujeito, pois pensava, logo existia (*Cogito, ergo sum*). Em contraste temos o pensamento de que a identidade só pode ser formada através da interação social, que é histórica, cultural e constituída na e pela linguagem. Segundo Brandão (2004:59),

“o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito

ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social.”

Na abordagem discursiva (da análise do discurso apoiada na psicanálise de Lacan), a identificação é vista como uma construção, um processo nunca completado, que pode ser sustentada ou abandonada, nunca ganhada ou perdida (HALL, 2006:5). O sujeito na psicanálise, para Lacan, é profundamente dividido. Sendo o sujeito dividido, ele apresenta diversas identidades que podem ser conflitantes entre si. Nenhum sujeito reflete totalmente as instituições de que participa, reproduzindo igualmente seus discursos.

O que temos, na verdade, é uma constante interação entre diversos discursos, sendo modificada apenas a circunstância em que o discurso é proferido. Hall (2005, *apud* MORAIS, 2009:37) não só confirma a presença de diversas identidades como também argumenta que é nas relações sociais que as identidades do sujeito se definem. “A identidade se caracterizaria não pelo *ser*, mas pelo *estar* em algum lugar, dependendo do contexto histórico e cultural no qual se encontra” (MORAIS, 2009:37).

Para Kathryn Woodward (2009:14) a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades. [...] A identidade está vinculada *também* a condições *sociais* e *materiais*. Argumentando sobre esta *marcação simbólica*,

ela menciona que a identidade é marcada não só pela diferença, mas pelos símbolos. Sendo o homem um ser na linguagem, como Bakhtin assume, e a linguagem nada mais é que signo e significado, a identidade do sujeito só pode ser conseguida através dos símbolos, que são marcados na linguagem.

Ainda sobre definições de identidade, temos a visão de Vygotsky, que propõe que as identidades seriam produtos sociais e culturais, através dos quais uma pessoa identifica a si mesma na atividade, e aprende a administrar e organizar a si mesma em nome dessa identidade através da mediação de recursos culturais. Isto vai se evidenciar nas composições musicais que serão analisadas, pois cada criança traz consigo diversas representações do que entende por uma composição musical e do que considera relevante do ponto de vista cultural ao criar uma música.

Outra visão que corrobora com a ideia de diversas identidades nos apresenta Bakhtin (1997:336), em seus estudos sobre discurso e enunciação. Aponta que “nossa fala, isto é, nossos enunciados, [...] estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado”, ou seja, nossa identidade é constituída por diversos discursos advindos de outras fontes.

Para Heidegger (1968, *apud* KRASTEVA, 2005:132), todas as diferenças desaparecem no igual e aparecem no idêntico. E em Sartre, as pessoas não têm uma “natureza”, uma “essência”, ele/a é o que ele/a faz para si mesmo/a; *existência precede a essência*.

Confirmando a posição do sujeito dividido, o argumento que Simon Frith utiliza em seu artigo “Music and Identity”¹⁶ é validado por nossa pesquisa:

“Meu argumento aqui, brevemente, recai sobre duas premissas: primeira, a identidade é *móvel*, um processo não uma coisa, tornando-se não sendo; segunda, que nossa experiência em música – em fazer música e ouvir música – é melhor entendida como uma experiência do *sujeito em processo*. Música, como identidade, é tanto performance quanto história, descreve o social, a mente no corpo e o corpo na mente; identidade, como música, é uma questão tanto ética quanto estética.”¹⁷ (FRITH, In: HALL, DU GAY, 1996:109)

Nesse trecho temos a música como algo semelhante à identidade, como algo inconstante, mutável, não sólido, relacionado à história, ou seja, temporalmente constituída, e social, pois fazer música é um fazer social. Esse fazer social é determinado culturalmente, depende de onde estamos incluídos, sendo que o resultado e o modo de fazer música sofrem modificações conforme esses parâmetros se modificam. Precisamos então

¹⁶ In: Hall, Stuart; Du Gay, Paul (Ed.) *Questions of Cultural Identity*. (1996)

¹⁷ Tradução minha de: “My argument here, in short, rests on two premises: first, the identity is *mobile*, a process not a thing, a becoming not a being; second, that our experience of music – of music making and music listening – is best understood as an experience of this *self-in-process*. Music, like identity, is both performance and story, describes the social, the mind in the body and the body in the mind; identity, like music is a matter of both ethics and aesthetics.

definir o que é cultura e quais implicações se apresentam na formação da identidade do indivíduo.

4.2 CULTURA.

Sendo cultura outro termo de difícil conceituação, apresentamos aqui diversas visões do que pode significar cultura e estar culturalmente envolvido com uma comunidade.

Segundo Dalfovo (2005:95), cultura não é entendida em todo lugar da mesma maneira, p.ex. para R.H.Lowie “cultura era a soma de tudo o que um sujeito adquire da sociedade, as crenças, costumes, normas artísticas, hábitos alimentares e artesanato que vêm a ele não por sua própria criatividade, mas como um legado do passado”.

Ainda mencionando Dalfovo (2005:102), cultura consiste de sistemas de significados, de ideologias, de conhecimento convencional e das estruturas cognitivas e inconscientes que são reconhecidas na sociedade em diversos níveis de consciência e expressão verbal (tradução nossa).¹⁸ Para Stuart Hall (1997:2):

“Cultura é um dos conceitos mais difíceis nas ciências humanas e sociais e há muitas maneiras diferentes de defini-lo. Nas definições mais tradicionais do termo, a cultura é dita como incorporadora do ‘melhor que já foi pensado e dito’ em uma sociedade. É a soma das grandes ideias, como

¹⁸ “Culture consists of systems of meanings of ideologies, of conventional knowledge, and of the cognitive and unconscious structures that are recognized in society at various levels of consciousness and verbal expression.”

representada nos clássicos da literatura, pintura, música e filosofia – a ‘alta cultura’ de uma era. Seguindo a mesma referência, mas um pouco mais ‘moderna’ em suas associações, o uso do termo ‘cultura’ para se referir às formas amplamente distribuídas de música popular, imprensa, arte, design e literatura, ou as atividades de lazer e entretenimento, que fazem parte do cotidiano da maioria das ‘pessoas comuns’- que é chamada de ‘cultura de massa’ ou ‘cultura popular’ de uma época.[...] Mais recentemente, e em um contexto mais das ‘ciências sociais’, a palavra ‘cultura’ é usada para se referir a qualquer coisa que seja distinta sobre o ‘modo de vida’ de uma pessoa, comunidade, nação ou grupo social.”(tradução nossa) ¹⁹

Apenas por essas três referências, podemos concluir que o conceito cultura é de certa forma relacionado à sociedade, à história, à linguagem, assim como a identidade. Cultura é, então, tudo aquilo que absorvemos dos costumes e hábitos da sociedade em que estamos incluídos, não nos esquecendo de que a cultura não é simplesmente recebida, mas que sim construída por meio de interações de sujeitos com seu meio. Deve-se levar em conta também que a cultura tem seu “lado negro”, seu “lixo”, mas esse “lixo” não pode ser deixado de lado, pois ele também define uma cultura e o que é culturalmente aceitável, ou seja, o que vai ser, no mundo globalizado, engendrado e consumido como cultura.

Sobre o consumo de cultura, ele se tornou muito mais amplo pelo veio da globalização, quer dizer, hoje em dia se consomem muitas culturas

¹⁹ ‘Culture’ is one of the most difficult concepts in the human and social sciences and there are many different ways of defining it. In more traditional definitions of the term, culture is said to embody the ‘best that has been thought and said’ in a society. It is the sum of the great ideas, as represented in the classic works of literature, painting, music and philosophy – the ‘high culture’ of an era. Belonging to the same frame of reference, but more ‘modern’ in its associations, is the use of ‘culture’ to refer to the widely distributed forms of popular music, publishing, art, design and literature, or the activities of leisure time and entertainment which make up the everyday lives of the majority of ‘ordinary people’ – what is called the ‘mass culture’ or the ‘popular culture’ of an age. [...] In recent years, and in a more ‘social science’ context, the word ‘culture’ is used to refer to whatever is distinctive about the ‘way of life’ of a people, community, nation or social group.

diferentes ao mesmo tempo, não se restringindo somente à da sua comunidade, aos costumes dos “seus”; a identidade e a cultura se tornam conceitos fluidos, cada vez mais “trocados”, experimentados num jogo de trocas simbólicas. A cada dia podemos conhecer uma cultura nova através da internet, podemos conhecer seus costumes, sua língua, seus hábitos alimentares e podemos absorver um pouco de tudo isto.

É tão comum hoje em dia, por exemplo, comer usando “hashis” (os “palitinhos japoneses”, que também são usados em outras culturas orientais), é culturalmente (e socialmente) considerado *in*. Isso mostra como a cultura de um local, de uma pessoa, vai absorvendo a de outras simplesmente porque as culturas estão em constante movimento e, conseqüentemente, o conceito de cultura também.

O mesmo acontece com a música. Em quantos discursos não ouvimos dizer que o brasileiro não mais valoriza sua cultura, sua música está sendo perdida. Percebemos, ao trabalhar com crianças, que de fato, muito da cultura popular, dos jogos, brinquedos e brincadeiras infantis estão se perdendo; sem mencionar o legado de canções e mesmo a herança de músicas de cunho erudito. Mas não é que as crianças se recusem a aprender essas brincadeiras e músicas, e sim que não são mais ensinadas ou transmitidas por seus pais e professores, enfim, pelo mundo adulto.

Antigamente, e não estou nem falando da minha época de criança, mas de antes ainda, as crianças brincavam na rua e nos quintais, e lá aprendiam muito da cultura popular ou mesmo criavam culturas. Na escola, aprendiam ainda uma coisa ou outra, que era valorizada, mas hoje em dia, muito do que as crianças aprendem sobre cultura popular depende de um planejamento quando há um trabalho voltado para isto na escola. Fico espantada com meus alunos que não sabem brincar de Escravos de Jó, e não estou falando somente dos alunos da escola de elite em que trabalho, mas de todos aos quais já tive oportunidade de ensinar. A grande maioria não sabia nem como era a música. Hoje em dia as crianças não mais brincam na rua, não têm mais um quintal para se aventurar, a não ser que morem no interior ou que tenham a sorte de morar em um lugar onde é possível fazer isto. Mas nas metrópoles, o que se brinca hoje é de videogame, DS, Playstation e não mais de amarelinha, adoletá, pula-cela ou cama-de-gato. Então, como lidar com esse novo espectro de cultura? Como resgatar, nesse novo contexto, a cultura da infância, quase perdida?

O que vale ressaltar é que cultura é um conceito socialmente definido, o que significa que nem tudo que um sujeito realiza pode ser considerado cultural, mas somente o que foi adquirido e é vivido em um nível de comunidade (DALFOVO, 2005:109). A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades

possíveis, por um modo específico de subjetividade (WOODWARD, 2009:18).

Para entendermos de que maneira a identidade é moldada pela cultura, vamos aos conceitos da identidade cultural, e como ela se dá na atualidade.

4.3 A IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE

Em termos de identidade cultural, vale primeiramente uma definição, encontrada em um *website* sobre direitos humanos:

“A identidade cultural é um sistema de representação de relações entre indivíduos e grupos, que envolve o compartilhamento de patrimônios comuns como a língua, a religião, as artes, o trabalho, os esportes, as festas entre outros. É um processo dinâmico, de construção continuada, que se alimenta de várias fontes no tempo e no espaço. Como consequência do processo de globalização, as identidades culturais não apresentam hoje contornos nítidos e estão inseridas numa dinâmica cultural fluida e móvel”.²⁰

Então, quando se forma a identidade cultural de um indivíduo? A partir do momento que ele nasce, pois é a partir dali que ele encontra modelos que serão imitados, absorvidos por ele. E os responsáveis por esta formação são todas as pessoas e objetos que fazem parte da vida deste indivíduo.

Um dos grandes expoentes dos estudos culturais, voltados para a identidade cultural é Stuart Hall, que argumenta haver duas formas diferentes de se pensar a identidade cultural. A primeira reflete a perspectiva na qual uma determinada comunidade busca recuperar a “verdade” sobre seu

²⁰ Retirado do *website* [HTTP://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=identidade+cultural](http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=identidade+cultural). Acesso em 22/07/2010. O verbete foi escrito por Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira é bacharel em História pela FFLCH – USP, Licenciada em História pela Faculdade de Educação da USP, Mestre em Ciência da Comunicação pela ECA – USP, Doutora em Ciência da Informação pela ECA – USP, Professora de Teorias da Ação Cultural na ECA – USP.

passado na "unicidade" de uma história e de uma cultura partilhadas. [...] a segunda concepção de identidade cultural é aquela que a vê como uma questão tanto de 'tornar-se' quanto de 'ser'.

Partindo da primeira perspectiva, temos que a identidade cultural é a busca permanente de um povo ou comunidade pelas suas raízes, suas origens, ou seja, tudo o que é originalmente de sua cultura, de seu povo. Esta é uma tarefa um tanto complexa, mas que tem propiciado a muitos grupos ter "algo" em que se basear para confirmar o que é "seu". Na segunda, temos o que o indivíduo está sempre em conflito, com sua identidade e por conta disto ele entra em conflito também sobre qual será sua identidade cultural, o que ele é, a qual grupo ou comunidade ele pertence. Essa noção de pertencimento é discutida por Bauman (2005:17), que afirma que o conceito de "pertencimento" é tão fluido quanto o de "identidade".

Outra visão da identidade cultural é a de Maturana (2004b:33), que sob o viés da biologia, trata a linguagem e a cultura como uma série de conversações e através do entrelaçamento de emoções e ações, vivemos a cultura. "Desse modo, uma cultura é, constitutivamente, um sistema conservador fechado, que gera seus membros à medida que eles a realizam por meio de suas participações nas conversações e a constituem e definem."

Pensando no contexto de educação bilíngue temos uma configuração especial de entrelaçamentos, ao colocar em um mesmo ambiente, de diversas maneiras, através de duas línguas, duas culturas, ou predominância de duas culturas diferentes indivíduos com diferentes histórias. Citando mais uma vez Maturana (2004b:33) "qualquer ser humano pode pertencer a diferentes culturas em diversos momentos do seu viver, segundo as conversações das quais participa nesses momentos." Temos uma clara noção do territorializar e desterritorializar de Deleuze, estando a criança em constante mudança de territórios para poder definir qual é seu campo, suas ações, suas emoções. Como mencionamos anteriormente, as identidades não são fixas, como aponta Pacheco,

"cabe destacar que a identidade cultural não é "natural", nem inerente ao indivíduo, ela é preexistente a ele, e como a própria cultura se transforma, a identidade cultural do sujeito não é estática e permanente, mas é fluída, móvel, e principalmente, não é uma imposição inocente, nem uma apropriação, de todo, inconsciente. A identidade cultural é por sua vez construída, manipulada e política."

Uma das maneiras de "resolver" as questões da identidade cultural se dá no multiculturalismo, onde temos então a presença de diversas culturas na mesma comunidade, ou no mesmo indivíduo. De acordo com Kirabaev (2005:91) o multiculturalismo é uma teoria, uma prática e uma política para evitar conflito e promover a coexistência em um espaço vital populado por diferentes grupos sociais. Mas o multiculturalismo aparece na educação como

uma solução para as diversas identidades presentes na escola, sendo a escola um destes espaços vitais.

Sendo o multiculturalismo, conforme discutido por Semprini (1999:43) um lugar de discussão não só da diferença, mas também da identidade e seu reconhecimento não há como discutir educação, seja ela bilíngue ou não, sem discutir o multiculturalismo. E neste trabalho, consideramos que o multiculturalismo é uma fala muito presente, mas que não se vê em atuação, pois geralmente o que há é uma sobreposição de culturas e não a convivência harmoniosa delas.

Trazendo o multiculturalismo para a realidade das aulas de música, temos o argumento de Elliot (In: VOLK, 1998:13) que diz: “se MÚSICA consiste em uma diversidade de culturas musicais, então a educação musical deve ser multicultural em sua essência”. Temos então a prerrogativa de que toda aula de música deva ser multicultural, e uma sugestão a ser seguida pode ser a de Volk (1998:101):

“Enquanto reconhecemos a unicidade de cada cultura musical, um programa intercultural de educação musical deveria estudar particularmente os *universais* da música em reconhecimento de nossa base de humanidade e os padrões comuns que persistem em todo lugar independente da variabilidade da cultura... o educador musical pode usar os *universais* para lidar com materiais musicais entre culturas em termos de identidade, similaridades e diferenças ou em termos de um modo alternativo de expressão musical [ou] Estética.” [grifo e tradução nossa]

Mas há que se levar em conta que não basta incluir músicas de diversos países para se ter uma educação musical multicultural e garantir o

conhecimento de outras culturas pelos alunos. Temos que levar em conta o *background* histórico daquela cultura. As atividades com as músicas de outros países devem abordar as características de performance, os diferentes tipos de instrumento, as técnicas utilizadas. Sabemos como este trabalho é árduo, mas algo deve ser feito em relação a isto.

Após algumas leituras, percebemos que não basta o pensamento multicultural e pluricultural da música, mas sim a interculturalidade, pois os dois primeiros termos se referem à coexistência de diferentes culturas numa mesma sociedade, enquanto a interculturalidade traz a interação entre diferentes culturas, promovendo desta maneira a criação de novos padrões e uma convivência satisfatória entre culturas. (cf. BARBOSA, s/d)

4.4 IDENTIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE.

Entendemos o quão difícil e complicado é definir os conceitos de educação bilíngue e de como a identidade cultural é formada em um indivíduo, mas estas questões devem ser levadas em conta ao se pensar educação bilíngue.

Segundo Megale, (2005b:90) as escolas bilíngues, preocupadas com fenômenos como a globalização, têm também como objetivo o desenvolvimento do biculturalismo, paralelamente ao bilinguismo. Acreditamos que não devem se preocupar com o biculturalismo, que é um

conceito mais fechado, mas sim, como dito anteriormente, devem se preocupar com uma formação multicultural, que leve em conta as diversas culturas com que têm contato durante sua formação escolar.

A identidade cultural deveria no ensino bilíngue ser composta e garantida pela valorização das línguas e suas culturas de forma homogênea, sem que haja o predomínio de uma sobre a outra, permitindo, ainda, a expressão da diversidade dessas culturas. (CARVALHO, 2007:40)

Portanto cabe às escolas pensarem como trabalhar as diferentes culturas presentes em sala de aula e como valorizá-las de maneira adequada, tornando assim um ganho para todos os envolvidos no processo, com o conhecimento de diversas culturas e com a absorção de alguns conceitos importantes de culturas diferentes da nossa para tornar nossos alunos cidadãos mais conscientes e respeitosos de sua própria cultura e das outras culturas as quais pode ter algum tipo de relacionamento. Não podemos pensar somente em biculturalidade, já que se relacionarmos uma língua a uma cultura, não faz sentido com a língua inglesa, por exemplo, que é língua materna de mais de 5 países, ou seja, mais de cinco culturas diferentes, nem mesmo com o Brasil, pois é impossível afirmar que o Brasil tem apenas uma cultura.

Sendo assim, as escolas deveriam considerar que tipos de trabalho serão realizados com culturas diferentes, como estas serão apresentadas às crianças e que tipo de trabalho cabe ao professor de música realizar para reforçar estes conceitos.

PARTE II

ANÁLISE DOS CURRÍCULOS, PLANOS DE AULA

E COMPOSIÇÕES MUSICAIS.

5. ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE MÚSICA.

Não sendo música uma disciplina obrigatória do currículo escolar no Brasil²¹ uma grande liberdade de execução e elaboração de planejamento para tal disciplina. Nesta parte do trabalho, a intenção principal é analisar os currículos ou planos de aula da disciplina música das escolas pesquisadas e mostrar quais destes currículos têm menção e de que maneira trabalham com as diversas culturas, sendo elas a brasileira, a de países anglofônicos ou de outros países. Para tal análise, contamos com três escolas bilíngues, sendo uma delas aquela na qual a pesquisadora trabalha. Contamos também, como grupo de controle, com a presença de uma escola regular monolíngue.

Não analisamos o currículo de outras disciplinas pelo fato de que seria inviável analisar todas as referências de discursos presentes nas falas/composições dos alunos, e traçar todas as linhas de origem destas falas. Conforme foi dito no capítulo anterior, todos os discursos são permeados de outros discursos, e, não sendo esta pesquisa voltada à análise do discurso musical em sua completude, mas sim apenas a referências a esse discurso, não achamos que caberia aqui uma análise tão ampla.

Por uma questão de ética, não colocaremos em evidência o nome da escola, nem o profissional, para não gerar situações desconfortáveis para os

²¹ Apesar de a lei nº 11.769/2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica apontar que “A música deverá ser conteúdo obrigatório”, com a ressalva da não exclusividade. Esta lei não traz música como disciplina.

mesmos, apesar de não estarmos realizando nenhum julgamento de valor no trabalho, mas apenas a exposição de possibilidades.

Outra ressalva que devemos fazer neste momento se refere às diferentes práticas educativas e diferentes moldes nos documentos das escolas. Algumas escolas exigem que o professor de música escreva um currículo da disciplina, ou que coloque em prática um já existente. Outras escolas não têm esta prática, apenas pedem que o professor entregue seus planos de aula. E outras ainda que não exigem documento algum do professor.

Temos conhecimento destas informações graças ao contato realizado por email com diversos professores de música que estão atuando no momento em escolas bilíngues ou internacionais. Foram alguns destes professores que nos enviaram os materiais para a análise realizada nesta parte do trabalho, sendo que selecionamos apenas três escolas para a análise, além da escola regular monolíngue.

Os documentos analisados a seguir são todos referentes ao 2º ano do Ensino Fundamental, porém têm formatos diferentes. O primeiro tem apenas os conteúdos trabalhados em um bimestre. O segundo apresenta os conteúdos para o ano inteiro, divididos em trimestres e tem a presença dos *Standards* da Conferência Nacional dos Educadores Musicais (MENC – Estados

Unidos). O terceiro está dividido em bimestres e nos pareceu mais completo, pois além apresentar os conteúdos, apresenta as competências, as atividades sugeridas e sugestões de avaliação. O currículo da escola monolíngue apresenta estrutura bem semelhante à do currículo da escola 3 no que tange à divisão de conteúdos, mas aqui trazemos somente o conteúdo de um trimestre.

5.1 ESCOLA 1

XXXX XXXX School Ensino Fundamental - 2º ano A

3º bimestre de 2007

Disciplina: Música

Profª. XXXXXX XXXXX

Mês de	Dia 07	Dia 14	Dia 21	Dia 28
Agosto	Atividade com as notas musicais sol – lá – si Recordação da música estudada no bimestre anterior.	Música nova: Number One. Conceitos estudados: Partitura, compasso, duração.	Atividade escrita: Line Notes. (nomear) Flauta Doce: Solo Number two.	Atividade escrita: Space Notes. Flauta Doce: Solo Number one E Number two.
Mês de	Dia 04	Dia 11	Dia 18	Dia 25
Setembro	Duração: Figuras e seus valores (bilíngüe) Atividade e jogos com Flash Cards.	Flauta Doce. Música: Bem te Vi (canto e instrumento) Apreciação musical com CD.	Avaliação Bimestral: Parte 1, conhecimentos teóricos. Parte 2, Flauta Doce.	Durações: Atividade lúdica. Flauta doce: Peças estudadas no bimestre.

Figura 1 – Plano de aula (Escola 1)

Aqui neste plano bimestral, temos apresentados os conteúdos a serem trabalhados. Estão contemplados vários aspectos da linguagem musical, pois o plano aponta para o trabalho com notas musicais, compasso, duração. O uso da flauta doce reforça o repertório, apesar de não apresentar culturas diferentes da brasileira e, não muito claramente, a inglesa ou norte-americana.

5.2 ESCOLA 2

English Music Curriculum: Grade 2 - 2011

Trimester	Content/Instruments	Skills	Link to Language	Standards
1	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Rhythm: Hearing, understanding and expressing beat in a variety of tempos, in a variety of ways (clapping, moving, walking, playing on an instrument). - Tempo - Long and short notes. ◆ Melody: Going upward and downward - Patterns sol-mi-la ◆ Timbre: identify different instrument sounds ◆ Styles: recognize that genres are different ◆ Form: AB pattern ◆ Texture: one sound/more than one. ◆ Action songs, rhymes and games. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Respond to characteristics of rhythm: steady beat, silent beat. ◆ Sing a variety of simple songs. ◆ Identify instruments by hearing and by sight. ◆ Identify female, male and child voice. ◆ Moving to music using locomotor and non-locomotor movements. ◆ Play a steady beat using bilateral and alternating motion. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Will be done through the repertoire of songs and stories, based on the curriculum of other subject areas as language arts, science, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 1a, 1c, 1e ◆ 2a, 2d, 3a, 3b ◆ 1b ◆ 6d ◆ 6a ◆ 6b ◆ 5c
2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Rhythm: Ostinato - Quarter and paired eighth notes - Quarter rest ◆ Melody: melodic echo - High to low/low to high. ◆ Form: repeat sign symbol ◆ Expression: creative movement ◆ Composition: create sol-mi responses ◆ Timbre: solo and group performance ◆ Music Symbols: clefs 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Develop alternating patterns: pat-clap, pat-tap, stamp. ◆ Respond to expressive qualities in music: fast/slow and changing tempo; loud/soft and changing dynamics. ◆ Recognize and perform the difference between long and short notes. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Will be done through the repertoire of songs and stories, based on the curriculum of other subject areas as language arts, science, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 1a, 1c, 1e, 1d ◆ 2d, 3a, 3b ◆ 1b ◆ 6d ◆ 6a ◆ 6b ◆ 5a, 5c
3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Rhythm: basic music notation (from left to right) ◆ Melody: Introduction to do - Steps, skips and repeated notes. ◆ Harmony: play chordal borduns on barred instruments. ◆ Composition: create songs ◆ Listening: Focus attention. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Invent a system for notating musical ideas. ◆ Listen to diverse orchestral music. ◆ Memorize, sing and perform various action songs, rhymes and games. ◆ Improvise with long and short notes using a drum. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Will be done through the repertoire of songs and stories, based on the curriculum of other subject areas as language arts, science, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 1a, 1c, 1e, 1d ◆ 2d, 3a, 3b ◆ 1b ◆ 6d ◆ 6a ◆ 6b ◆ 5a, 5c
<p>Key words: melody; pitch; phrase; repeat sign; echo; form; beat; rhythm; notes; rest/pause; mirroring; piano/forte; tempo</p>				

Figura 2 – Music Curriculum (Escola 2)

Neste currículo estão contemplados muitos conteúdos relativos à linguagem musical, o que se torna evidente até pela presença das palavras-chave no fim do documento. Não há nenhuma referência específica de repertório e outras culturas. Notamos que a composição musical está presente no currículo. Decidimos incluir aqui um plano de aula feito a partir do mesmo currículo, que traz aspectos mais específicos.

GRADES 2A/2B/2C

L/N	Activities	Skill/Objectives/Indicator
Lesson 45	<ul style="list-style-type: none"> - High/low/medium cards - finish listening to group compositions - Free movement: dance to "Tigre e o Dragão" 	<ul style="list-style-type: none"> - Identify differences regarding pitch. - Performance of the song invented last class - Dance to a song.
Lesson 46	<ul style="list-style-type: none"> - individual assessment: uses of music - Sing: "Frere-Jacques" 	<ul style="list-style-type: none"> - Assessment on different uses of music - Learn a new song
Lesson 47	<ul style="list-style-type: none"> - invent the words for "dub-dub-dubba" - play: "Hojas de te" 	<ul style="list-style-type: none"> - improvise words for the given melody - hand game with Spanish song
Lesson 48	<ul style="list-style-type: none"> - read rhythm cards - play: who's playing? 	<ul style="list-style-type: none"> - recognize and perform the difference between long and short notes - identify instruments by hearing

Figura 3 – Plano de aula (Escola 2)

Nesse plano de aula (fig. 3), conseguimos perceber mais claramente referências de outras culturas e também o trabalho com a linguagem musical. Temos, somente nestas quatro aulas, a presença de uma música de caráter oriental, trilha do filme "O Tigre e o Dragão"; uma música em francês e outra em espanhol. Percebe-se uma diversidade maior neste exemplo.

5.3 ESCOLA 3

Mapa curricular/Curriculum Map
Disciplina/Subject: Música Série/Grade: 2

Teacher : xxxxxx

Dates	Conteúdos ou temas/Content / Themes	Competências/ Indicators for Competencies	Atividades sugeridas/ Suggested Activities	Sugestões para avaliação/ Suggested Assessments	Recursos/ Resources
1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> Qualidades do som Discriminação auditiva Canções e cantos folclóricos Festas: da Família / Aniversário da Escola / Horas cívicas Instrumentos de percussão 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as qualidades do som Ser capaz de diferenciar sons Melhorar a capacidade vocal através de cantos folclóricos Utilizar a aprendizagem musical para enriquecer os projetos escolares Conhecer, experimentar e relacionar os diferentes instrumentos de percussão Entender e utilizar os elementos rítmicos da partitura Conhecer a obra e a vida do compositor e identificar sua música em desenhos animados e balés Utilizar a aprendizagem musical para enriquecer os projetos escolares Entender e utilizar os elementos rítmicos da partitura Melhorar a capacidade vocal através de cantos 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição oral e auditiva Identificação de diversos sons Histórias folclóricas sonorizadas Canto / Apresentações Ensaio Exercícios rítmicos Jogos sonoros 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação em grupos Participação nas discussões e trabalhos em grupo Apresentações musicais 	<ul style="list-style-type: none"> Canções Internet CDs Jogos Instrumentos rítmicos e melódicos TV / DVD
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> Compositor clássico: Tchaikovsky Festas: ONU / Festival das Luzes / Horas Cívicas Figuras de tempo e compassos simples Canto em Português e Inglês 	<ul style="list-style-type: none"> Entender e utilizar os elementos melódicos da partitura Ser capaz de tocar músicas simples na flauta doce Conhecer a obra e a vida do compositor e identificar sua música no cotidiano e nas brincadeiras infantis Utilizar a aprendizagem musical para enriquecer os projetos escolares 	<ul style="list-style-type: none"> Audição musical, exploração oral e vídeos Exercícios rítmicos Ensaio Exercícios de canto Canto / Apresentações Ensaio Exercícios melódicos Tocar flauta Audição musical, exploração oral, DVD e brincadeiras folclóricas Ensaio 	<ul style="list-style-type: none"> Participação e empenho nas atividades propostas Apresentações musicais 	<ul style="list-style-type: none"> CDs Revistas Livros Internet Jogos TV / DVD
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> Teoria: Notas musicais em clave de sol Flauta Compositor brasileiro: Villa-Lobos Faixa do Livro 	<ul style="list-style-type: none"> Entender e utilizar os elementos melódicos da partitura Ser capaz de tocar músicas simples na flauta doce Conhecer a obra e a vida do compositor e identificar sua música no cotidiano e nas brincadeiras infantis Utilizar a aprendizagem musical para enriquecer os projetos escolares 	<ul style="list-style-type: none"> Treino da flauta doce Participação nas discussões e trabalhos em grupo Apresentações musicais 	<ul style="list-style-type: none"> Treino da flauta doce Participação nas discussões e trabalhos em grupo Apresentações musicais 	<ul style="list-style-type: none"> Canções Internet CDs Jogos Instrumentos rítmicos e melódicos TV / DVD Apostila de flauta Livros
4º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> Teoria: Leitura de partitura simples Angklung Expressão corporal Festa Junina 	<ul style="list-style-type: none"> Entender e utilizar os elementos melódicos e rítmicos da partitura Ser capaz de tocar músicas simples no angklung Ter capacidade de expressar-se através do corpo Utilizar a aprendizagem musical para enriquecer os projetos escolares 	<ul style="list-style-type: none"> Participação e empenho nas atividades propostas Apresentações musicais 	<ul style="list-style-type: none"> Participação e empenho nas atividades propostas Apresentações musicais 	<ul style="list-style-type: none"> CDs Revistas Livros Internet Jogos TV / DVD Piano e angklung

Figura 4 – Mapa curricular (Escola 3)

Neste mapa curricular (fig. 4), encontramos referências a diversas culturas, como a brasileira (com a festa junina), a asiática (através do instrumento *angklung*), o estudo de dois compositores diferentes (um russo e um brasileiro), o Festival das Luzes (não sabemos se é o festival hindu ou a festa judaica de mesmo nome). O folclore também aparece como referência, mas sem especificar se é o brasileiro, o norte-americano ou outro.

Também decidimos incluir um planejamento de aulas deste currículo, por trazer especificidades do repertório.

Planejamento de Música
Semana de 21 a 25 de fevereiro

Grade 2
História: Villa Lobos
Notas na flauta (revisão)
Música na flauta doce – O Gatinho Mimi

--

Planejamento de Música
Semana de 28 de fevereiro a 4 de março

Grade 2
Jogo: Memória musical
Notas na flauta (revisão)
Música na flauta doce – Asa branca

Figura 5- Planejamento de aula (Escola 3)

No caso deste planejamento, extraímos a referência do repertório brasileiro utilizado para o ensino da flauta doce.

5.4 ESCOLA MONOLÍNGUE

Professora: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

MÚSICA - Plano de aulas – 2º ano do Ensino Fundamental - 1º trimestre – 2011

Nº DE AULAS	TEMA	CONTEÚDOS CONCEITUAIS E FACTUAIS	CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONTEÚDOS ATTUDINAIS	ATIVIDADES	REPERTÓRIO	MATERIAIS
5.	Carnaval (marchinhas)	Melodia, pulsação, ritmo, andamento, compasso, frase, timbre, intensidade, apreciação, contexto histórico e cultural.	Reconhecer e articular elementos musicais; cantar, tocar instrumentos e criar arranjos.	Compreensão, respeito e valorização das culturas e manifestações próprias	Jogos corporais, canto, execução de instrumentos e audição.	Marchinhas de vários compositores.	Instrumentos, voz, CDs.
5, ou 6	Sala São Paulo	Histórico do local, gêneros musicais (música de concerto), apreciação, forma e elementos musicais, classificação de instrumentos.	Pesquisar, conhecer e explicar sobre assuntos concernentes ao universo musical, estabelecer contato com músicas de diferentes culturas e gêneros, identificando suas características marcantes; explorar, identificar, agrupar, comparar e classificar diferentes fontes sonoras e instrumentos musicais; cantar, tocar e compor.	Compreensão, respeito e valorização do patrimônio cultural; interesse pelo fenômeno sonoro e pela linguagem musical; atenção, concentração, participação e respeito pelos trabalhos apreciados; escuta atenta e consciente; interpretação e reflexão das práticas realizadas; demonstração de empenho, de autonomia e de criatividade.	Pesquisa, audição, canto, execução de instrumentos, jogos de observação, jogos corporais	Obras da música de concerto e outras, em função dos conhecimentos emergentes e do concerto a ser apreciado.	CDs, DVDs, programas de concertos, livros, revistas, recursos multimídia
1.	Autoavaliação	Conteúdos do trimestre	Conteúdos do trimestre	Conteúdos do trimestre	Atividade reflexiva escrita	Abordado no trimestre	Material escrito preparado pela professora.

Figura 6 – Plano de aula (Escola monolíngue)

Neste plano de aula, percebemos a presença forte da cultura brasileira e também da cultura da música erudita, pois estes serão os temas trabalhados no trimestre. A linguagem musical também tem presença neste documento através do estudo das qualidades do som, da forma, compasso, etc. A presença da apreciação musical, neste exemplo, está diretamente ligada aos temas de trabalho, não sendo uma evidência da diversidade, como em outros dos documentos apresentados.

Analisando os planos de aula das outras séries, percebemos que o enfoque é na cultura brasileira, com algumas referências pontuais a outras culturas.

Recebemos o plano anual de outra escola regular monolíngue e percebemos muitas semelhanças em relação aos conteúdos trabalhados, pois também identificamos que a ênfase é na cultura brasileira. Não queremos generalizar, apontando que todas as escolas monolíngues trabalhem apenas com a cultura brasileira, mas acreditamos que o tipo de trabalho que é feito em música depende da filosofia da escola, independente de a escola ser bilíngue ou não, e se a escola deixa livre para o professor escolher, então ele vai trabalhar de acordo com sua formação musical e com sua experiência pedagógica.

Para finalizar a análise realizada, devemos salientar que as escolas escolhidas para a análise são escolas de porte médio ou grande, e todas se denominam bilíngues, apesar de uma delas receber um grande número de alunos estrangeiros, o que caracterizaria a escola como internacional e não bilíngue.

6. MATERIAL DE APOIO – SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Este capítulo pretende dar um suporte para os professores de música interessados em trabalhar estas questões de identidade, diferentes culturas, linguagem e composição em suas aulas. Não queremos apresentar nenhuma metodologia específica, nem simplesmente sugerir atividades, mas sim mostrar um pouco do que pode ser realizado em aulas de música no que se refere a esses assuntos.

Esclarecemos ainda que grande parte das atividades foi elaborada pela pesquisadora e todas foram aplicadas em sala de aula.

6.1 AULAS DE LINGUAGEM MUSICAL

A aprendizagem da linguagem musical deve se dar de maneira lúdica durante as aulas de música, através de jogos e brincadeiras para as séries iniciais e de atividades que abordem a linguagem de maneira objetiva para as séries mais avançadas. Como a pesquisadora trabalha com os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, aqui só apontaremos sugestões que foram utilizadas nestes níveis de ensino, evitando os níveis de Fundamental II e Ensino Médio por uma questão de foco.

A seguir, apresentaremos algumas sugestões de atividades que foram realizadas ao longo da prática em sala de aula da pesquisadora.

6.1.1 JOGOS E BRINCADEIRAS

Na educação infantil e nas séries iniciais, a linguagem musical deve ser abordada de maneira lúdica sem o uso da terminologia tradicional, para que as crianças tenham aos poucos contato com o fazer musical, suas possibilidades, símbolos e códigos. Assim como é feito com o processo de alfabetização alfabético, o primeiro passo é tornar consciente no aluno a presença de letras, números e palavras ao nosso redor. Transportando esse conceito para a aula de música, temos em um primeiro momento a intenção de mostrar ao aluno a existência de uma infinidade de sons a nossa volta. Neste ponto, estaríamos mais próximos de um conceito de aquisição, já que não é de maneira totalmente consciente que o aluno está aprendendo a linguagem musical.

6.1.1.1 What makes a sound?

Nesta atividade, uma série de cartões com figuras de objetos é mostrada aos alunos. Alguns exemplos de figura são: tomate, carro, violino, cactus, galo, chinelo. Os alunos devem se levantar ao ver uma figura que produz som e se sentar caso a figura não produza nenhum som.

6.1.1.2 Who's speaking?

Um jogo simples: uma criança fica vendada, outra criança da sala é escolhida para falar uma palavra como “jacaré”. A criança que está vendada tem que adivinhar quem falou.

Nesta simples brincadeira, os alunos estão trabalhando um importante conceito em música que é timbre.

6.1.1.3 Who's playing?

Baseado no mesmo princípio do jogo anterior, só que ao invés de termos crianças falando uma palavra, temos uma criança tocando um instrumento, e quem está vendado tem que adivinhar que instrumento está sendo tocado. Esse jogo pode ter vários níveis, já que podemos colocar mais de um instrumento sendo tocado ao mesmo tempo. Esse jogo também pode ajudar a desenvolver a localização espacial, se houver duas crianças com o mesmo instrumento em posições diferentes na sala, e o aluno vendado deve apontar qual deles.

6.1.1.4 A Estória do Soldado

Através do uso da música “Marcha Soldado”, trabalhamos diversos conceitos da música, como andamento e intensidade, contando através de uma estória. Pergunto se todos conhecem a música “Marcha Soldado”; caso a grande maioria conheça, cantamos uma vez em andamento normal. Conto

então, em inglês, que o soldado está em seu trabalho, e lá ele tem que cantar bem alto pois está em um lugar aberto, no pátio do quartel. Cantamos a música mais uma vez, um pouco mais forte. O soldado então recebe um chamado de urgência, e deve ir correndo realizar um resgate; cantamos a música bem rápido. Ao chegar no local, ele realiza o resgate e todos cantam bem forte em sua homenagem. O soldado então deve voltar para casa, mas como está cansado o faz de maneira bem devagar. Ao chegar em casa, sua esposa o avisa de que o seu filho, um bebezinho, está dormindo. Então, ele canta a música bem *piano* para que seu filho não acorde.

6.1.1.5 *Circle walking.*

Nesta brincadeira, todos estão em círculo e em pé. Vamos contar de 1 a 4 ao caminhar para dentro do círculo. Aguardamos no centro 4 contagens e contamos mais 4 abrindo o círculo. Aguardamos mais 4. Após todos entenderem que são 4 tempos para cada movimentação, passamos a bater palmas apenas ao contar 1. Assim, sucessivamente, vamos passando por todos os números, até que todos consigam realizar a sequência. Nesta atividade, trabalhamos o conceito de pulso, compasso e acento.

6.1.1.6 *Improvise responses*

Esta atividade pode ser realizada com melodias ou ritmos simples. O objetivo maior é que os alunos se familiarizem com a realização de

improvisos. Várias modalidades são realizadas com esse formato. A professora realiza um modelo e os alunos, um a um, devem realizar um improviso baseado no modelo. Por exemplo, a professora canta uma melodia com 4 tempos, ou executa um ritmo em 4 pulsações ou até uma melodia com molde de pergunta. Os alunos devem então realizar uma outra melodia em 4 tempos ou um ritmo em 4 pulsações, mas com a divisão rítmica diferente, e uma melodia com intenção de resposta.

6.1.2 ATIVIDADES

As atividades apresentadas aqui podem ser aplicadas nas séries do ensino fundamental, dependendo do nível que os alunos apresentam de entendimento dos símbolos e uso da linguagem.


6.1.2.1 *Rhythm Symbols*

Esta atividade é realizada após várias outras brincadeiras e jogos com os símbolos utilizados. Para as séries iniciais, em um primeiro momento, damos nomes diferentes aos símbolos (*Hulk* para a semínima, *Ben 10* para a colcheia pareada e *Ben* para a colcheia sozinha; a pausa tem apenas um gesto, feito em silêncio. Depois de um tempo, introduzimos a nomenclatura *ta* e *titi* para semínima e colcheia pareada respectivamente, mantendo o mesmo gesto para a pausa. Conforme a atividade pede, já é mencionado que uma nota tem duração maior que a outra.

Music Class – RHYTHM SYMBOLS

Name: _____ Grade: _____ Date: _____

FOLLOW THE INSTRUCTIONS.



- CIRCLE THE PAUSE
- MARK AN "X" ON THE LONGEST NOTE
- UNDERLINE THE SHORTEST NOTE

Criado pe a autora

Figura 7 – Rhythm symbols

6.1.2.2 *Rhythm Week*

Durante duas aulas, realizamos atividades que terão como foco um componente bem específico da música, que é o ritmo. Iniciamos com atividades de pulsação, buscando a pulsação do nosso coração e depois identificando o pulso em algumas músicas.

Depois fazemos leitura rítmica com uso de instrumentos, realizando então o primeiro exercício da folha, que é o reconhecimento de qual ritmo foi tocado (escrevo 4 ritmos na lousa com símbolos, numero-os e toco em ordem diferente).

A segunda atividade é de reconhecimento do número de pulsos por compasso tocado. E a terceira é um ditado rítmico. Para finalizar, os alunos

devem escrever no verso da folha um ritmo criado por eles. Eles tocam esse ritmo para a professora, e depois escolhem o de um amigo para tocar, e assim finalizamos as atividades da semana. Geralmente fazemos correção coletiva dos exercícios.

Music Class – Rhythm

Name: _____ Grade: _____ Date: _____

1. Write the correct sequence of rhythms you hear

□ □ □ □

2. How many beats can you hear in each pattern?

○ ○ ○ ○

3. Now, write down the patterns:

Criado pela autora

Figura 8 - Rhythm

Uma atividade que segue o mesmo princípio é a *melody week*, onde o foco é dado às questões da melodia, mas aqui fazemos exercícios de

reconhecimento melódico, canto de canções variadas e escrita de melodias simples.


6.1.2.3 Clefs

Nesta atividade, o que está proposto é o reconhecimento visual das duas claves mais utilizadas, de sol e de fá. Após a escrita do nome dos símbolos, os alunos deverão tentar desenhá-los. Os desenhos tortos, provocados pela motricidade fina ainda em desenvolvimento nas primeiras séries do ensino fundamental, e que poderiam ser considerados errados, procuramos tratar com humor. Assim, esta acaba sendo uma atividade divertida para grande parte dos alunos, que riem dos desenhos que resultam engraçados.

Music Class – Music Symbols

Name: _____ Grade: _____ Date: _____

WHAT ARE THESE SYMBOLS?



CAN YOU DRAW THEM NOW?

Criado pe a autora

Figura 9 - Clefs

6.1.2.4 Musical symbols

Esta atividade é dada como revisão ou avaliação dos conceitos aprendidos anteriormente. Uso mais nomes do que símbolos para avaliar se os alunos realmente se lembram ou se estão tentando adivinhar as respostas.

Name: _____ Grade: _____ Date: _____

Link the name to the proper symbol.

RHYTHM	
NOTES	
PITCHES	
STAFF	
F CLEF (or BASS CLEF)	
G CLEF (or TREBLE CLEF)	
REST	
SOL	

Criado pela autora

Figura 10 – Music Symbols

6.1.2.5 *Ciranda – steps, skips, repeated pitches*

Esta é uma atividade de checagem de conceitos aprendidos. Os conceitos são intervalos diatônicos, intervalos em salto e notas repetidas.

Student: _____
Date: _____ Grade: _____ MUSIC CLASS

CIRANDA
(A Ring of Roses) Singing Game from Brazil

do
C₁ F
Ci - ran - da ci - ran - di - nha,
A ring a ring of ro - ses,

B₁ F
Va - mos to - dos ci - ran - dar.
Let's all dance a - round to - day.

B₁ C
Va - mos dar a me - ia vol - ta,
Let's dance 'round in a cir - cle,

C₁ F C₂ F
vol - ta e me - ia va - mos dar.
then go back the oth - er way.

Color according to what is asked:

- Blue: 2 steps
- Red: 2 skips
- Green: 2 repeated pitches

Adaptado do livro Making Music

Figura 11 - Ciranda

6.1.2.6 Forma

Para esta atividade (fig.12), reservamos uma fala sobre a forma. Aqui a atividade serve de introdução para a explicação da forma pergunta/resposta (*call and response*), que será melhor desenvolvida em outros momentos e com outras atividades (como a 6.1.2.7).

Student: _____
Date: _____ Grade: _____ MUSIC CLASS

Michael, Row the Boat Ashore
African American Spiritual

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It is divided into four systems, each with a 'Call' and a 'Response' section. The first system shows a 'Call' starting on a 'do' note, with lyrics: '1. Mi - chael, row the boat a - shore, 2. Sis - ter help to trim the sail,'. The second system shows a 'Response' with lyrics: 'Hal - le - lu - jah!'. The third system shows another 'Call' with the same lyrics as the first system. The fourth system shows a 'Response' with lyrics: 'Hal - lo - lu - jah!'. The final two lines of the score are numbered 3 and 4, with lyrics: '3. River Jordan's deep and wide, ... Milk and honey on the other side. ... 4. Trumpet sound the jubilee, ... Cross this riv'r and we'll be free. ...'. Chord symbols (D, G, F#m, A7, D) are placed above the notes.

DID YOU NOTICE THAT FIRST ONE PERSON SINGS THE CALL AND THEN A GROUP SINGS THE RESPONSE?

Adaptado do livro Making Music

Figura 12 – Call and Response

6.1.2.7 Forma

Outra atividade para trabalhar o conceito de forma é utilizar uma canção simples, como “Hot Cross Buns”, e solicitar aos alunos que pensem nas frases do texto e nas frases melódicas e como poderíamos separar/classificar estas frases. Com o uso de cartões coloridos (papel cartão de três cores

diferentes, tamanho 7x10cm), pedimos aos alunos, em grupos de 3 a 4 crianças, para ordenarem os cartões como representantes das frases, organizando a forma da música.

6.1.2.8 Identify the beat

Para esta atividade, os alunos têm que identificar o “coração” (pulsação) de 5 músicas diferentes e depois tentar perceber se a música é ternária, quaternária, binária, simples ou se tem divisão composta.

6.2 AULAS DE ESCUTA/APRECIÇÃO MUSICAL

As aulas que incluem atividades de escuta, na maioria das vezes envolvem uma atividade a ser realizada, para que a apreciação não seja apenas a escuta de uma música, mas que gere uma discussão sobre a mesma.

É nesta parte do currículo que damos maior ênfase ao contato com culturas diversas, pois através da apreciação musical, podemos trazer novos gêneros e outras tradições para as crianças terem conhecimento. A princípio há uma resistência dos alunos em ouvir música erudita, música tradicional de outros países e até um blues pode soar estranho, mas com o passar do tempo e com a exposição a diferentes atividades, os alunos vão se acostumando e algumas vezes até solicitando músicas de lugares específicos.

A seguir apresentamos algumas sugestões de atividades de escuta/apreciação musical. Elas não estão divididas em grau de dificuldade ou complexidade da música.

6.2.1 Suíte do Arco-Iris – Cecilia Cavaliéri França

Para esta atividade, utilizamos a Suíte do Arco-Íris para apreciação, e os alunos devem realizar um desenho para cada peça da suíte. Depois de realizados os desenhos, mencionamos que as peças são inspiradas em cores específicas e os alunos podem checar se as cores que usaram são próximas das originais ou simplesmente comparar.

6.2.2 Compare

Para esta aula, os alunos ouviam duas composições de caráter tradicional/folclórico — uma do ocidente, outra do oriente — e tinham que descrever oralmente quais características lhes eram evidentes. Após descrever as características, os alunos deveriam tentar adivinhar qual era a origem da música.

6.2.3 Mapa de escuta – Tema de Maimara

Esta é uma atividade que pode ser realizada com diversas composições. Deve-se preparar um mapa de escuta, seja com os instrumentos, seja com contornos melódicos, seja com dinâmicas (forte, fraco etc.). No caso do

exemplo, foi escolhida uma música do Peru. Após uma primeira escuta sem a ficha da atividade em mãos, os alunos devem reconhecer o máximo de instrumentos possível. Depois, com a ficha de atividade, devem acompanhar a escuta identificando os instrumentos. Para finalizar, eles devem incluir comentários e anotações sobre a execução da peça, mencionando inclusive se há repetições.

Student: _____
Date: _____ Grade: _____ MUSIC CLASS

Music can have layers of sound.
Listen to this music from Peru.
What instruments do you hear?

Tema de maimara Listening Map

The Listening Map is a grid with five rows, numbered 1 to 5. Each row contains a set of instrument icons. Row 1: one Pan Flute. Row 2: one Pan Flute and one Siku. Row 3: one Pan Flute, one Siku, and one Bombo. Row 4: one Pan Flute, one Siku, one Bombo, one Maimara, and one Maraca. Row 5: one Pan Flute, one Siku, one Bombo, one Maimara, and one Maraca. To the right of the grid is a vertical label 'My Family and Me' and a drawing of a llama's head.

Adaptado do livro Making Music

Figura 13 – Tema de Maimara

6.2.4 *Descreva o que está ouvindo.*

Esta é uma atividade que envolve muitos conceitos explorados durante as aulas. Os alunos têm que escrever o máximo de informações possíveis sobre as composições que estão ouvindo. Uma sugestão de sequência é: Tema do filme *Star Wars*, "Stand by me" de Ben E. King e "Ciranda da Bailarina" de Edu Lobo e Chico Buarque.

Os alunos devem escrever em inglês sobre a melodia, instrumentos, ritmo, tonalidade, andamento, gênero, repetições e tudo o mais que lhe chamar atenção.

Student: _____
Date: _____ Grade: _____ MUSIC CLASS

Describe what you are listening in the 3 compositions regarding melody, instruments, rhythm, mood, tempo, genre, repetitions, anything that calls your attention.

1.
2.
3.

Criado pela autora

Figura 14 – Descreva

6.2.5 *Rhapsody in Blue*

Esta atividade serve a dois propósitos: perceber como está a percepção de perfis melódicos do aluno e a explicação do que seria uma rapsódia. Após a realização desta atividade com uma música erudita, temos a escuta de

“Bohemian Rhapsody” do Queen, explicando que a rapsódia também ocorre no âmbito da música popular.

RHAPSODY IN BLUE (G. GERSHWIN)

Vamos ouvir um trecho de uma música que começa com um incrível solo de clarineta. Ouça com atenção e desenhe o movimento do som nesse solo.

Continue ouvindo a música. Mais adiante, aparece um tema que começa com sons repetidos e depois passeia desde o agudo até o grave. Você o reconhece?

Existem vários tipos de instrumentos de sopro. Eles também são chamados aerofones. Pesquise e anote os nomes daqueles que você encontrar.

Adaptado do livro Making Music

Figura 15 – Rhapsody in Blue

6.2.6 Cavalinho

A partir da escuta desta canção, os alunos devem identificar as duas vozes, explorando assim os conceitos de textura e simultaneidade. Depois ele

deve escolher qual voz quer cantar e realizamos um pequeno coral a duas vozes para a execução desta música.

6.2.7 Genre quiz

Uma atividade que iniciei em 2010, ao perceber quão pouco os alunos sabem sobre gêneros musicais, foi o Quiz de Gêneros, onde era entregue aos alunos uma ficha com 10 espaços para serem preenchidos de acordo com as músicas escutadas. Os alunos deveriam escrever na ficha o gênero a que eles achavam pertencer a música, se sabiam o nome do compositor ou intérprete e se sabiam o nome da música.

Uma sugestão de sequência pode ser a seguinte: 1 – Rock: Beatles, “All you need is Love”; 2 – Lullaby: qualquer canção de ninar; 3 – Hip-hop: Black eyed peas, “Pump it”; 4 – Quadrilha: qualquer uma; 5 – Eletrônica: Kraftwerk; 6 – Coral: Eric Whitacre, “Lux Aurumque”; 7 – Orquestra: Mozart, Abertura da Flauta Mágica; 8 – Ópera: Mozart, Ária do Papageno; 9 – Jazz: Frank Sinatra, “Fly me to the moon”; 10 – MPB: Elis Regina, “Como nossos pais”.

6.2.8 Sugestão de música para escuta por série

- 1º ano: “Peter and the Wolf”, S. Prokofiev; “Silêncio”, Cecilia Cavaleiri França; “Sugar Plum Fairy”, P. Tchaikovsky; “Pipó”, Palavra Cantada; “Koi Txangaré”, Mawaca.

- 2º ano: "Haru ga kita", tradicional japonesa; Folclore brasileiro; "Carnival of the Animals", C. Saint-Saens; Trilha de O Tigre e o Dragão; "Arre Burrinho".
- 3º ano: "Lux Aurumque", Eric Whitacre; Quartetos de Cordas de Haydn, Mozart e Schubert; "Pictures at an Exhibition", M. Mussorgsky; "Trenzinho do Caipira", H. Villa-Lobos; MPB.
- 4º ano: "Firebird", I. Stravinsky; Jazz – John Coltrane, Miles Davis, Norah Jones; Trechos da ópera Carmen de G. Bizet; "The Planets", G. Holst.
- 5º ano: "Young Person's Guide to the Orchestra", B. Britten; "The Rite of Spring", I. Stravinsky; Apocalyptica; Bolero de Ravel; "Sleep", Eric Whitacre.

6.3 AULAS DE COMPOSIÇÃO.

As aulas de composição fazem parte do cotidiano das aulas de música realizadas pela pesquisadora. Elas se iniciam com alunos de 3-4 anos com composições coletivas em torno de fantoches de animais; os alunos devem espontaneamente participar da estória que vai sendo criada e são incentivados a cantar pequenas canções que caibam na estória, sejam elas inventadas ou conhecidas já pelo grupo.

No 2º ano do fundamental os alunos passam a realizar composições individuais, geralmente com uma diretriz a seguir,

6.3.1 Two Little Sausages – compor a melodia.

Para esta atividade, foi dado um ritmo e a letra de uma música em inglês e os alunos deveriam, em pares, inventar uma melodia para o que foi dado. Eles deveriam seguir o solicitado pela atividade com relação ao acento. Exemplos de como esta atividade foi realizada serão analisados no capítulo VII.

Student: _____
Date: _____ Grade: _____ MUSIC CLASS

Perform with Accents
Find the notes that have accents in "Two Little Sausages." **Move** to show the accents as you listen to the recording.
Then say the rhyme with accents on the right words.

Two Little Sausages
Traditional Jump-Rope Rhyme

Two lit - tle sou - sag - es fry - ing in a pan,
One went POPI and the oth - er went BLAM!

Adaptado do livro Making Music

Figura 16 – Two little sausages

6.3.2 Lullaby of the Leaves

A partir da escuta da melodia deste jazz, os alunos deveriam escolher um trecho e inventar uma letra para a música.

6.3.3 *Name song*

Para esta atividade os alunos vão criar uma música com seu nome – ele pode aparecer em sua forma completa ou em forma de acróstico (exemplos desta atividade serão analisados no capítulo VII deste trabalho)

6.3.4 *Mané Pipoca*

A partir da letra desta música brasileira, os alunos devem criar suas versões que podem ser em português ou inglês, mas que deveriam seguir a mesma estrutura, para que a versão não alterasse a melodia e rítmica da música.

6.3.5 *Composições livres*

Geralmente quando as composições são livres, sem referência de outras músicas, letras ou sem tema específico, os alunos realizam um rascunho da composição, registrando-o de alguma maneira em papel e depois fazem a performance para o grupo. Às vezes esta performance tem o áudio gravado. Quando este áudio é gravado, temos um momento reservado para a escuta coletiva, onde os colegas tecem comentários construtivos sobre a realização e execução da composição. Muitas vezes os alunos têm uma outra chance de apresentar suas composições, portanto, eles podem levar em

conta as sugestões do grupo e modificar suas composições ou apenas melhorar a performance.

6.3.6 *Haikai / Limerique*

Esta atividade foi feita como um *link* com as aulas de inglês e português, pois estes gêneros poéticos estavam sendo estudados com as professoras de sala.²² Na aula de português ou inglês os alunos escreveram haiku e limeriques e nas aulas de música tinham a função de musicá-los.

O uso destas formas poéticas se deu pela facilidade de criação de um pequeno poema, seguindo algumas diretrizes.

6.3.7 *Poema*

Outra atividade realizada com os alunos é musicar um poema de improviso. Eles recebem um poema que tem no máximo 15 linhas e eles têm 10 minutos para ler, entender o poema e pensar como realizarão sua performance. Apresentam então para o grupo todo. Depois, são reunidos em pequenos grupos para a realização do mesmo poema, mas agora eles têm que fazer um arranjo para o poema, pensando se usarão ou não instrumentos para acompanhar o canto e como farão uso das vozes.

²² O haikai (plural: haiku) é uma forma poética originada no Japão que consiste em 3 pequenos versos. Nas formas tradicionais de haiku, a primeira e última linhas tem 5 sílabas e a segunda tem 7 sílabas. Já os limeriques são poemas curtos. Não têm compromisso com o sentido e têm sempre cinco versos. A primeira, a segunda e a quinta linhas terminam com a mesma rima; a terceira e a quarta são mais curtas e rimam diferentes das outras.

7. ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES MUSICAIS DAS CRIANÇAS.

Neste capítulo final, temos as análises das composições musicais das crianças, tendo em vista perceber quais questões culturais aparecem nestas composições. Aqui, assim como na tese de Viviane Beineke (2009:16), a composição é entendida de forma bastante ampla, incluindo arranjos e improvisações musicais, pequenas ideias musicais organizadas espontaneamente com a intenção de comunicar pensamentos musicais ou peças mais elaboradas.

A razão pela qual escolhemos analisar composições musicais das crianças se deu ao longo do curso das disciplinas do Mestrado e concluímos que seria necessário algo mais palpável além de apenas as falas das crianças para identificar seus discursos permeados de influências culturais.

De acordo com Marisa Fonterrada (1994) na composição, temos o passado representado pelo conhecimento prévio da cultura musical do sujeito, temos o presente que traz as influências de sua identidade e o futuro com o aspecto da criatividade, pois num momento de criação, o indivíduo tem que prever o futuro, o que será sua composição.

Como fenômeno temporal, a música une passado, presente e futuro. O sujeito, ao exercer (fruir) a atividade musical, ocupa simultaneamente os três momentos, pois liga a experiência sonora passada à presente que, ao mesmo tempo, antevê a experiência futura, e se prepara para ligar-se a ela. Por esse motivo, durante a atividade musical, o sujeito utiliza-se obrigatoriamente de sua memória e imaginação. A experiência musical é o resultado da ligação desses três momentos. Pode-se dizer, também que,

através da capacidade musical, o indivíduo reconhece sonoridades familiares dentro de um fluxo constante de experiências sonoras, pois está imerso num mundo sonoro, o qual, porém, só terá significado se ou quando fizer parte do mundo de experiências do sujeito. (FONTERRADA, 1994)

Buscamos então, perceber como o indivíduo está relacionando o reconhecimento das sonoridades familiares, com seus aprendizados da linguagem musical e transformando tudo isso através da sua criatividade e imaginação.

Como afirma Maffioletti (2004, apud BEINEKE, 2009:42) a composição musical cria um espaço legítimo de aprendizagens, espaços que possibilitam às crianças apreenderem significados culturais e atribuírem seus próprios significados à música.

No caso deste trabalho, analisamos tanto trabalhos realizados em grupo como trabalhos realizados individualmente, pois acreditamos que os espaços criados devem possibilitar a expressão de significados de cada indivíduo, assim como significados que foram criados através das diversas experiências dos participantes dos grupos por meio da interação de pares.

Escolhemos não mencionar o nome dos alunos que realizaram as composições, mas colocaremos quando relevante a série em que o aluno estuda e quantos participaram na composição quando for um trabalho em grupo.

Temos amostras de composições dos anos de 2009, 2010 e 2011 e, felizmente, temos exemplos do mesmo aluno em momentos diferentes.

7.1 COMPOSIÇÕES EM GRUPO - CANÇÕES.

Apresentaremos a seguir algumas das composições realizadas em grupo.

7.1.1 LIVRE, DUPLA, COM INSTRUMENTOS

Para esta atividade, temos quatro exemplos diferentes obtidos na mesma turma de 5º. Ano em 2010.

Nesta atividade, o tema era livre, eles deveriam realizar a música em pares e com auxílio de pelo menos um instrumento na execução. O processo foi o seguinte: uma aula para escolha dos pares e escrita da música; execução da composição sem os instrumentos; mais uma aula para ajustes na composição e prática com instrumento; performance final da composição. Os alunos poderiam escolher se sua música seria em inglês ou português. E além disso, foi pedido que eles fossem o mais originais possível em suas criações melódicas.



2010-5-G1



2010-5-G2



2010-5-G3



2010-5-G4

Analisando as composições, vemos que pelo menos 3 usaram melodias de outras músicas. Na composição do grupo 1, temos a presença logo do início da letra da música "Tik tok" de Keisha e depois uma variedade grande de outras melodias que não conseguimos relacionar a outras canções. O interessante neste grupo foi o uso dos instrumentos, a variedade de melodias e ritmos, a mistura de inglês e português nas letras e o uso de uma melodia a duas vozes no final, mostrando uma exploração de conceitos trabalhados em sala.

O Grupo 2 copiou a canção "Eu vi Gnomos" do grupo brasileiro Tihuana em quase sua totalidade. Quando questionado sobre a origem de sua composição, um aluno falou que seu irmão mais velho tinha inventado a música.

O grupo 3 foi original em sua composição, com uma estrutura simples, e não conseguimos identificar nenhuma cópia em relação a melodia ou letra. O acompanhamento instrumental é simples, mas produz um efeito interessante.

Já o grupo 4 compôs claramente uma canção de caráter pop e com referências de outras canções, mas não conseguimos identificar nenhuma específica. No entanto, esta canção já foi cantada por outra aluna do 2º ano

com uma letra bem semelhante. O acompanhamento instrumental é bem simples e a canção é toda em inglês.

Outra atividade de composição no mesmo formato, livre, em grupos e com instrumentos foi realizada pelos alunos do 4º ano, e aqui colocaremos dois exemplos que foram significativos, pois deixaram bem claro qual era o gênero pretendido em suas composições, apesar de não ter sido exigido isto na atividade.



2010-4-Pop



2010-4-Rock

Aqui nestes exemplos, o acompanhamento realizado pelo tambor e pela batucada do outro grupo deixam bem caracterizados os gêneros pretendidos para as canções.

7.1.2 HAIKAI, GRUPOS, COM INSTRUMENTOS

Nesta atividade os alunos deveriam, em pequenos grupos, escrever um haikai e musicá-lo (cf.6.3.6). Como já dissemos, o haikai é uma forma poética originada no Japão que consiste em 3 pequenos versos. Nas formas tradicionais de haiku, a primeira e última linhas tem 5 sílabas e a segunda tem 7 sílabas. Neste exercício, não foi exigido dos alunos seguir esta forma

tradicional, mas apenas que escrevessem 3 linhas. Mostramos a seguir 2 exemplos:



No primeiro exemplo não conseguimos perceber nenhuma referência externa. Já no segundo exemplo temos um trecho de uma música do desenho animado Barney e seus Amigos.

7.1.3 LIVRE, GRUPOS, COM INSTRUMENTOS

Aqui temos mais um exemplo de composição em grupos cujo tema era livre. Esses alunos eram do 3º ano e esta atividade foi realizada em 2010. Esta atividade tinha uma exigência: não poderia se utilizar melodias já conhecidas, ou seja, as composições deveriam ser originais, pois nosso objetivo era perceber se os alunos teriam mesmo assim mostras de outros discursos²³. Para esta composição, separamos três aulas. Na primeira, os alunos deveriam se dividir em grupos de 3 a 5 crianças e deveriam iniciar a exploração de temas e começar a escrita da música. Na aula seguinte os grupos fizeram uma primeira performance da música sem instrumentos. Esta performance foi gravada. Depois da escuta da primeira gravação os alunos analisaram junto com a

²³ Embora saibamos que a originalidade na arte compartilha uma linha muito tênue com a cópia, e referenciando Marisa Fonterrada com o passado, presente e futuro na composição, como mencionado anteriormente, queríamos perceber até que ponto os alunos realizam de maneira “inconsciente” o uso de outros discursos em suas composições.

professora o conteúdo das composições e julgaram se as composições eram originais ou não. Se fossem originais os grupos poderiam passar para a segunda parte da atividade que era incluir os instrumentos. Caso tivessem referências a outras melodias, de maneira muito evidente, como a cópia de música entre colegas, ou a criação de uma versão de outra música, eles deveriam repensar a composição. A seguir mostramos alguns dos resultados obtidos com as três classes de 3º ano.



2010-3-G1



2010-3-G2



2010-3-G3



2010-3-G4



2010-3-G5

Nestas composições, temos características de canções pop e duas mostram a clara intenção de contar uma história com a música. Outro fato importante era de que o grupo deveria dar um nome para sua composição, sendo que o grupo 4 deu o nome de *hip-hop* e, nesta gravação, não percebemos muito claramente se está ou não relacionado ao gênero *hip-hop*, mas em outra gravação os alunos se utilizaram de *beatbox*²⁴ para gerar efeitos sonoros, aproximando mais do gênero citado.

Como mencionado anteriormente, os alunos deveriam ser originais em suas composições, o que não foi realizado por alguns grupos na primeira tentativa, como mostraremos nos exemplos a seguir:

²⁴ O termo *beatbox* refere-se a percussão vocal do hip-hop e é a reprodução de sons de bateria com a voz, boca e cavidade nasal.



2010-3-T1



2010-3-T2



2010-3-T3

Temos na primeira composição a utilização da melodia da música “Waving Flag” tema da copa do mundo de 2010. Na segunda, temos a melodia de “Do re mi fa fa fa” (“O Pastorzinho”) no meio da canção várias vezes. Na última temos a música “Thriller” de Michael Jackson em uma versão cômica em português.

7.1.4 TWO LITTLE SAUSAGES, PARES, SEM INSTRUMENTOS

Nesta atividade (6.3.1) os alunos deveriam compor uma melodia para o ritmo e letra de “Two Little Sausages”. Aqui vão alguns exemplos:



2010-2-G1



2010-2-G2



2010-2-G3

Percebe-se que nesta atividade, por suas restrições em termos de composição, não se verificaram nas composições das crianças nenhuma referência a outras melodias. Acreditamos que isto se deve ao fato de que, com um ritmo dado, fica difícil o encaixe justo de outra música, a não ser que se encontre uma música com ritmo igual, o que não aconteceu com estas turmas.

7.1.5 LIVRE, GRUPOS, SEM INSTRUMENTOS

Nesta atividade realizada com o 1º ano, as crianças deveriam se separar em grupos de 3 a 5 colegas. O tema da composição era livre, sem uso de instrumentos, e eles deveriam registrar a composição através de um desenho.

Foi interessante perceber nos resultados a presença de composições originais, o uso de melodias conhecidas alterando a letra e o uso de canções já conhecidas exatamente como são.



2011-1-G1



2011-1-G2



2011-1-G3



2011-1-G4



2011-1-G5



2011-1-G6

A primeira canção é original e tem características de uma história com música. Na segunda gravação temos a tentativa do grupo em cantar sua composição original, mas, por vergonha dos meninos, um deles decidiu que ia cantar sozinho e começou a cantar "Hello Goodbye" dos Beatles. Na terceira composição temos uma composição original, e se assemelha a algumas canções infantis brasileiras.

O quarto grupo começa com um aluno cantando sozinho uma das músicas de *Star Wars* e depois as meninas do grupo cantam sua melodia original. No quinto grupo temos a canção infantil "The Muffin Man" cantada

com La-la-la. E no último grupo temos uma mistura de referências, iniciando em inglês com Harry Potter e depois os outros meninos começam a contar uma história relacionada a jogadores de futebol, fazendo pequenas inflexões melódicas no meio da história.

7.1.6 POEMAS, DUPLAS, SEM INSTRUMENTOS

Assim como explicado em 6.3.7 a atividade consistia em sonorizar um poema dado. Aqui apresentamos o resultado final da atividade com os pequenos grupos e somente um grupo utilizou instrumentos.



2010-4-G1



2010-4-G2



2010-4-G3



2010-4-G4

O primeiro grupo utilizou a melodia de “Bad Romance” da cantora Lady Gaga para cantar seu poema “A Bird” e o fez de maneira muito confiante. O segundo grupo, faz uso do ritmo de “We Will Rock You” do grupo Queen para acompanhar seu poema, apesar do canto estar mais próximo da fala, não fazendo referência à melodia do Queen.

O Grupo 3 foi o único a utilizar instrumento, o afoxé, e o canto tem características do gênero *hip-hop*, mas não se encontrou referência a nenhuma canção específica. E o último grupo cantou em um estilo de música típico de desenho animado.

7.2 COMPOSIÇÕES INDIVIDUAIS – CANÇÕES.

Temos dois grupos de exemplos para composições individuais, um do 2º ano e um do 4º ano.

7.2.1 NOME, INDIVIDUAL, SEM INSTRUMENTOS

A atividade de composição individual do 2º ano tinha como tema o próprio nome das crianças que poderia aparecer em sua forma original ou em forma de acróstico.



2011-2-E



2011-2-G



2011-2-Ge



2011-2-JG



2011-2-L



2011-2-Lu



2011-2-M



2011-2-P



2011-2-S



2011-2-V

Separamos estes exemplos, pois conseguimos várias referências de melodias conhecidas para a composição destas canções. Observar no Anexo B o registro de algumas das canções.

O primeiro aluno canta sua canção como se fosse um rap. O segundo canta a terceira estrofe da música "Who did swallow Jonah?". A terceira canta a mesma música com uma alteração na letra da composição 2010-5-G4

analisada em 7.1.1. O aluno JG faz uso de "Boom boom pow" do Black Eyed Peas, "Bad Romance" de Lady Gaga e "We will rock you" do Queen.

Já o aluno L utiliza seu nome como um acróstico, não fazendo referência a nenhuma melodia já conhecida. A aluna Lu canta sua composição fazendo uma versão da Marchinha de Carnaval "Chiquita Bacana". No próximo exemplo temos a melodia da Música dos 3 Porquinhos da Disney "Quem tem medo do lobo mau?". A aluna P também usou seu nome como acróstico e, assim como no outro exemplo, não conseguimos referências de outras melodias.

A aluna S faz uso da música infantil "Humpty Dumpty" para cantar sua composição, e finalmente a aluna V realiza uma composição extensa, e seu nome não aparece cantado na composição, pois ela o faz através de acróstico. Nesta composição, temos a sensação de conhecer esta melodia de uma música do grupo brasileiro Palavra Cantada, mas não conseguimos a referência exata. Independente de fazer referência ou não a uma música específica, a melodia apresenta características de canção brasileira.

7.2.2 LIVRE, INDIVIDUAL, SEM INSTRUMENTOS

Apresentamos aqui alguns exemplos de composições de alunos do 4º ano. O tema era livre e a composição deveria ser realizada individualmente, sem exigência do uso de instrumentos.



As quatro primeiras composições têm a mesma característica, elas lembram o gênero *hip-hop*, sendo que as três primeiras têm o *beatbox*. Vale a pena apontar que a composição 2010-3-G3 foi realizada com o mesmo aluno, e mantém a mesma temática.

As duas próximas composições têm características de canção de amor, uma em inglês e outra em português. Pela maneira como é cantada, de maneira quase sussurrada, suave.

A canção seguinte é uma versão da música "Rebolation" do grupo brasileiro Parangolé, cantada aqui com referência à feijoada. A canção de S tem referência de outra melodia, mas não conseguimos relacionar com uma música específica. Já a canção de Y é cantada em coreano e percebemos que a estrutura melódica não apresenta características de música *pop* nem de música brasileira.

As últimas três composições têm caráter de música *pop* americana. A primeira, de J, tem introdução semelhante à música "A year without rain" de

Selena Gomez. Para as outras duas composições, não encontramos referências a canções específicas, mas elas mostram claramente, pelo modo como são cantadas, que fazem uso de músicas *pop* como inspiração para suas composições.

7.3 IMPROVISO INSTRUMENTAL

Acreditando que não podemos falar apenas de canção quando falamos de composições realizadas pelas crianças, apresentaremos a seguir algumas composições instrumentais. Os exemplos são em menor número, pois ainda percebemos que a maioria dos alunos está na fase de exploração dos instrumentos, manipulação dos materiais. Utilizando os critérios de avaliação/análise de composições de Swanwick, as crianças estariam nos dois primeiros estágios, sensório e manipulativo, ainda na fase de tomada de consciência dos materiais sonoros. (cf. FRANÇA, 1998:117-118)

Apresentaremos a seguir uma composição/improvisação instrumental em grupo e mais adiante apresentaremos as realizadas individualmente.



2010-2-IG

Esta atividade tinha um tema que era “natureza”, e cada aluno tinha escolhido um instrumento específico para tocar. Tínhamos cerca de 15 alunos do 2º ano participando. Não conseguimos identificar nenhuma estrutura

predominante ou algum tipo de liderança entre os instrumentos, revelando que os alunos ainda estão na fase de exploração dos materiais.

Os próximos dois exemplos foram gravados durante a nossa *Jam Session* de 2009. Esta atividade tem um caráter diferenciado, dado que cada aluno poderia trazer de casa um instrumento diferente e, além disso, poderiam explorar livremente os instrumentos da sala de música. Aqui apresento o excerto de um aluno ao teclado e outro ao violino.



JamSession-teclado



JamSession-violino

Percebemos na improvisação ao teclado uma série de pequenas sequências e repetições de padrões. No meio podemos até perceber que uma música conhecida é tocada.

Já no violino temos apenas a exploração de um ritmo, pois a criança que realizava o improviso estava tocando um violino pela primeira vez e ainda estava se acostumando a segurar o arco.

Para finalizar as análises serão apresentadas a seguir as composições realizadas individualmente pelos alunos do 5º ano. O processo foi o seguinte: cada aluno teria entre 30-45 segundos ao teclado para explorar o instrumento; após este tempo, cada aluno gravaria um pequeno improviso. O

único pedido foi que tentassem não tocar músicas que já fossem conhecidas.

Eis alguns dos resultados:



2011-5-I1



2011-5-I2



2011-5-I3

Estes são três exemplos de alunos que realizaram uma exploração ampla do teclado, utilizando os extremos e algumas repetições de padrão. Não encontramos referência explícita de nenhuma música conhecida ou tentativa de tocar algum gênero específico. No terceiro há uma mudança abrupta na maneira de tocar.

Já nos exemplos a seguir temos a repetição quase contínua de um padrão específico, mas ainda não vemos referência a nenhuma melodia específica.



2011-5-I4



2011-5-I5

Temos os exemplos dos alunos que incluíram em seu improviso alguma melodia conhecida, no caso, exercícios ou pequenas composições para piano.



2011-5-I6



2011-5-I7



2011-5-I8



2011-5-I9

Para finalizar, dois exemplos. O primeiro de um aluno realizando um improviso baseado na melodia de "Ode an die Freude", do último movimento da 9ª Sinfonia de Beethoven. Quando este aluno estava se preparando para o improviso ele tocou a melodia como ela é originalmente tocada no piano. Antes de gravar, perguntou se podia tocar daquele jeito, ao que teve a seguinte resposta: "Se tocar assim não é improviso". Ele então tocou assim:



2011-5-I10

Este aluno mostrou uma habilidade em trabalhar a linguagem desta música de uma maneira impressionante. Todos da turma ficaram boquiabertos. A compreensão e uso da linguagem realmente foram além dos outros alunos da turma. Este aluno tem aulas de piano fora da escola há dois anos. Outra aluna, também realizou um improviso baseado na música de Beethoven, mas por conta de uma falha, perdemos esta gravação.

O último exemplo é de um aluno que tem uma relação muito interessante com a música, pois está sempre cantarolando algo. Não tenho informações se ele faz aulas de música além das que acontecem na escola regular, mas sua produção geralmente vai além da média de seus colegas de turma em relação ao uso e exploração da linguagem. Ele é um aluno que

gosta particularmente de gêneros americanos, como *jazz* e *blues* e sua composição refletiu isto.



2011-5-I11

Estes inúmeros exemplos de criações musicais das crianças trouxeram uma gama de referências de outras músicas que se mostra até um tanto restrita. No sentido de que grande parte destas referências está ligada às músicas que tocam com frequência nas rádios e em programas de TV, o que é perfeitamente compreensível e aceitável, já que estas crianças passam bastante tempo em festas, em suas casas, ao andar de carro e em outras atividades ouvindo este tipo de música. O que não está relacionado diretamente ao fato deles estudarem em escolas bilíngues. Suas criações musicais estão relacionadas tanto às músicas que ouvem em sala de aula, quanto às que ouvem fora dela. Mas não podemos garantir com uma ou duas aulas por semana que o aluno seja exposto a todos os tipos de música e culturas diferentes, mas temos que garantir que isto seja minimamente realizado.

Outra percepção nossa foi em relação a idade das crianças e há quanto tempo estudam na escola e com a pesquisadora como sua professora de música. Quanto mais jovens as crianças, menos referências aparecem

explícitas em suas composições. Não conseguimos afirmar se isto se deve ao fato da dificuldade em relacionar os conteúdos com a linguagem musical ou ao baixo número de referências que esses alunos têm por tempo de exposição.

A realização de trabalho em grupo dependia muito de como os grupos estavam formados, das relações sociais dentro dos grupos, pois se tínhamos alguém com características fortes de liderança, a composição mostrada características mais evidentes daquela criança. Quando faltava alguém mais ativo no grupo, o resultado final também era afetado.

Acreditamos que um trabalho mais constante com improvisos e composições instrumentais melhoraria o resultado de todas composições e as relações entre a linguagem musical aprendida e as criações seriam mais evidentes ainda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo responder algumas questões que foram surgindo desde a elaboração do trabalho de conclusão de curso da pesquisadora até o presente momento: “Como deveriam ser as aulas de música em contexto bilíngue? Deveriam ter a cultura brasileira como foco, a do local de origem da escola, ou um equilíbrio entre ambas?” “Deveriam os professores considerar as aulas de música nesse contexto como sendo aulas de música fora do contexto bilíngue, em escolas regulares, somente tendo em conta que a comunicação é feita em outro idioma?” “Será que é necessário um trabalho de adaptação da metodologia e material e não somente uma simples tradução, levando-se em conta a diferença entre as terminologias norte-americana, inglesa e brasileira?”

Para responder a tais questões, realizamos um aprofundamento do conhecimento das práticas em sala de aula de professores de música que trabalham nestas escolas bilíngues, a fim de conhecer um pouco mais o modo com que este trabalho é realizado e como estas práticas responderiam a nossas questões.

Conseguimos perceber que a educação musical está cada vez mais presente nas escolas bilíngues, sendo valorizada como área de conhecimento importante para a formação de indivíduos conscientes e autônomos em suas escolhas. Isso revela que a preocupação com conteúdos e práticas nas aulas

de música sejam pensadas de maneira mais alinhada com os conteúdos trabalhados por professores de outras áreas. Dessa maneira, a formação da identidade cultural do indivíduo pode se desenvolver e ter seus caminhos mais fáceis de traçar.

Ao retomar as questões, percebemos que as aulas de música não devem ser pensadas somente no nível bicultural, mas sim intercultural, onde a exposição, apresentação e aprendizagem de culturas diferentes façam parte das aulas de maneira efetiva e constante, para que os indivíduos envolvidos no processo tenham a possibilidade de caminhar em planos diversos e traçar suas escolhas culturais e, por que não, linguísticas também. Afinal, a língua está carregada de cultura, e a cultura não só é realizada como modificada pelos indivíduos que dela fazem parte. O nível intercultural também deve ser considerado como importante, pois o indivíduo na nossa concepção é formador e transformador de cultura, tendo assim não só a convivência entre diversas culturas, mas também a integração entre elas, interação, essa, transformadora.

Sobre materiais, apresentamos aqui algumas possibilidades de atividades, embora tenhamos consciência de que há um sem número de atividades que podem ser realizadas, levando-se em conta o tipo de aprendizagem que se pretende trabalhar, além das diferentes faixas etárias e níveis de compreensão da linguagem musical.

Um trabalho de adaptação pode ser necessário em alguns momentos, mas não em relação ao conteúdo em si, mas à linguagem apropriada para cada faixa etária. Por exemplo, quando utilizamos uma sugestão de atividade do livro *"Making Music"*, sempre temos que nos atentar à maneira com que o enunciado está escrito, de modo que os alunos possam ler e compreender aquele enunciado sem a necessidade de uma professora auxiliar, já que a língua em que está escrita é sua segunda língua, na maioria dos casos.

As composições das crianças mostraram diversas referências de outros discursos musicais, colocando em evidência que a identidade do indivíduo é assim permeada de outros discursos e que a identidade musical do indivíduo vai se formar com base nas referências musicais que são suas, que lhe são apresentadas ou com as quais se depara ao longo da vida. Nada se cria do nada. Tudo é transformado. Para tanto, os alunos precisam ter acesso ao maior número possível de músicas de outros países, de outras culturas, outros idiomas, outras visões de mundo, para que possam transformar cada vez mais e de maneiras mais criativas suas expressões, e para que não se tornem limitados e, até, preconceituosos.

Não temos como ter a plena certeza da afirmação que faremos a seguir, pois a pesquisa não foi realizada neste escopo, mas temos consciência de que ela é possível: as crianças vão criar composições com referências explícitas ou não de outras músicas, independente da educação escolar que

receberem. Não importa se estão em uma escola bilíngue, uma escola internacional, uma escola indígena, uma escola monolíngue, uma escola montessoriana ou construtivista. Suas criações sempre vão estar permeadas de outras referências musicais, pois não podemos fechar nossos ouvidos para o que nos rodeia.

A realização do apanhado teórico dos conceitos de educação escolar bilíngue, língua, linguagem e linguagem musical, aquisição e aprendizagem de linguagem, cultura, identidade e identidade cultural foram essenciais para que as análises tivessem um suporte teórico.

Entendemos que o trabalho não está finalizado por aqui, já que acreditamos que há evolução e mudança de paradigmas, sobretudo no âmbito da pesquisa científica. Portanto, esperamos que a investigação sobre como se dão as aulas de música em escolas bilíngues possa ser ampliada e que tenhamos mais estudos que considerem as composições das crianças como fonte de informação, seja com foco em identidade, cultura, linguagem, língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Luiz Antônio C. Narrative and identity construction – an analysis of the L2 Learning process. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7,n.2, 2007

APPEL, René; MUYSKEN, Peter. *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam Academic Archive, 2005

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BAITELLO JR, N. A mídia antes da máquina. In: *Centro Interdisciplinar da Cultura e da Mídia. JB on-line*, caderno idéias sábado, 16 de outubro de 1999

_____. *Comunicação, mídia e cultura*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo: v.12, n.4, p.11-16, out./dez. 1999.

BANISTER, H.C. Music as a Language. In: *Proceedings of musical association*, 12th Sess (1885-1886), pp.107-124. Published by Taylor & Francis.

BARBOSA, Ana Mae. *Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais*. Disponível em: <<http://paideiaartes.blogspot.com>> Acesso em: 15/7/2011

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. RJ: Jorge Zahar Ed., 2005

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese de doutorado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009

BENSON, Carol. *Do We Expect Too Much of Bilingual Teachers?* Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Reino Unido: Multilingual Matters, v. 7, n. 2, p. 204-221, 2004. <http://www.multilingual-matters.net/beb/007/beb0070204.htm>

BENT, Ian D. e POPLÉ, Anthony. Analysis. In: *The New Grove Online*. Londres, 2001

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2ªEd.rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2004

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer da Câmara de Educação Básica n.04/98.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução da Câmara de Educação Básica n.02 de 07/04/1998.
- BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>
- BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- CARVALHO, Thereza. Artes Visuais na educação infantil bilíngue. In: TONELLI, Juliana R.A. e RAMOS, Samantha G.M.(orgs.) *O Ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007
- CLARK, Eve V. *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003
- CHOMSKY, Noam. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- DAVID, Ana Maria Fernandes. *As concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngue*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP, 2007. <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/DAVID2007%20PDF.pdf>
- DALFOVO, A.T. Some Clarifications on culture. In: HOGAN, John P. (Ed.) *Cultural Identity, Pluralism and Globalization*. V.1. USA: The Council for Research in Values and Philosophy, 2005
- FERNANDEZ ULLOA, Teresa e JAMES, Crawford. Lost in translation: la educación bilingüe en los Estados Unidos. *RLA*. [online]. 2007, vol.45, no.1 [citado 01 Outubro 2008], p.87-99. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832007000100006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0718-4883.
- FISHMAN, Joshua A. Bilingual Education: What and Why? In: TRUEBA, Henry T., BARNETT-MIZRAHI, Carol (Ed.). *Bilingual Multicultural Education and the Professional*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1979, p.11-19.

FLORY, Elizabete Villibor, SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 23-40. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

FONTEERRADA, Marisa T.O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

_____. *Linguagem Verbal e Linguagem Musical*. Cadernos de Estudo - Educação Musical N°4/5. UFMG. Novembro 1994. Disponível em <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/linguagem_verbal.htm> Acesso em 22/7/2011.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 19ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2009

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. Tese de Doutorado, Ph.D. University of London, 1998. Disponível em: <http://tede.ibict.br/tde_arquivos/1/TDE-2005-01-25T09:18:52Z-74/Publico/MariaCeciliaCavalieriFrancaSilva.pdf> Acesso em 15/11/2010

_____. *Para fazer música*. vol.1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FRANÇOIS, Frédéric. O que nos indica a "linguagem da criança": algumas considerações sobre a "linguagem". In: RÉ, Alessandra Del (org.). *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006

FREIRE, Sérgio. *O outro lado do alto-falante*, cap. 2 . Tese UFMG.

FRITH, Simon. Music and Identity. In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul. (ed.) *Questions of cultural identity*. London: Sage Publications Ltd., 1996

FROMKIN, Victoria, RODMAN, Robert. *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almeida, 1993

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

GARDNER, Howard. *Multiple Intelligences: new horizons*. New York: Basic Books, 2006.

GONZALEZ, Josué M. Coming of Age in Bilingual / Bicultural Education: A historical perspective. In: TRUEBA, Henry T., BARNETT-MIZRAHI, Carol (Ed.).

Bilingual Multicultural Education and the Professional. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1979, p. 1-10.

HADI-TABASSUM, Samina. *Language, Space and Power: a critical look at bilingual education*. Reino Unido: Multilingual Matters, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9ªed. Petrópolis: Vozes, 2009

_____. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006

HALL, Stuart. (Ed.) *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: The Open University, 1997

HAMERS, Josiane F., BLANC Michel H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. 2nd edition. Cambridge University Press: 2000

IAZZETTA, F. "Reflexões sobre a música e o meio", In: IAZZETTA, F. (org.): *Música no século XXI: tendências, perspectivas e paradigmas*. (Anais do XIII Encontro Nacional da Anppom. Belo Horizonte: Anppom. 2001

IBRAHIM, Elizete C. *A música na formação crítico-discursiva do aluno de língua estrangeira: uma pesquisa crítica de intervenção*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008

JACKENDOFF, Ray. Parallels and nonparallels between language and music. *Music Perceptions*. v.26, n.3, pp.195-204. California: University of California, 2009

JESUS, Débora Sousa França de. *Aulas de música em escolas bilíngues e internacionais: a formação do professor e suas práticas*. Trabalho de conclusão de curso – CMU/ECA-USP, 2007.
http://www.copyleftpearson.com.br/Artigo_Detalhe.aspx?id=309

KIRABAEV, Nur. Cultural identity, pluralism and globalization in contemporary philosophical discourse. In: HOGAN, John P. (Ed.) *Cultural Identity, Pluralism and Globalization*. V.1. USA: The Council for Research in Values and Philosophy, 2005

KORNAKOV, Peter K. *Bilingualism in Children: classifications, questions and problems*. Bilinguals and bilingual interpreters. Pesquisa apresentada em 17

de Março de 1997 em Glasgow, Escócia.

<http://www.bradford.ac.uk/staff/pkkornakov/bilHermeneus2000.htm>

Krashen, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: Pergamon Press, 1981.

KRASTEVA, Anna. The Concept of Identities. In: HOGAN, John P. (Ed.) *Cultural Identity, Pluralism and Globalization*. V.1. USA: The Council for Research in Values and Philosophy, 2005

LECHEVALIER, Bernard. *O Cérebro de Mozart*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LEVMAN, Bryan G. The Genesis of Music and Language. *Ethnomusicology*, v.36, n.2 (Spring-Summer), pp.147-170, 1992

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

MATURANA, Humberto. *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento - As bases biológicas do conhecimento humano*. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004a. Original em espanhol traduzido por Humberto Mariotti e Lia Diskin.

MATURANA, Humberto e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Editora Palas Athena, 2004b.

MC LUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1988

MEDINA, Suzanne L. Using Music to Enhance Second Language Acquisition: from theory to practice. In: LALAS, J., LEE, S. *Language, Literacy and Academic Development for English language Learners*. New Jersey: Pearson Educational Publishing, 2002. <http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/articles/06.htm>

MEGALE, Antonieta H. Bilinguismo e Educação Bilíngue – discutindo conceitos. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. Ano 3, n. 5, 2005a. http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/5/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf

_____. O papel da escola e a formação da identidade cultural. Artigo publicado no site da Editora SBS em uma série de e-talks, 2005b. <http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=950#>

_____. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. *Veredas on-line – atemática* – 2/09, p. 90-102 – UFJF <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo062.pdf>

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma "escola bilíngue*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, 2002.

MORAIS, Gleiciane O. *Relações entre sentido e significados de alunos da escola pública sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e a construção de suas identidades como aprendizes*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009

MOURA, Selma de Assis. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2009.

NAIDITCH, Fernando. Educação Bilíngue e Multiculturalismo: o exemplo americano. *Educação - PUCRS*. Porto Alegre: ano 3, n. 1 (61), p. 133-147, jan./abr. 2007.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/543/379>

National Standards for Music Education.
<http://www.menc.org/publication/books/standards.htm>

OLEQUES, Rose Carla Mendes e outros. *Aquisição e Aprendizagem de uma Segunda Língua com Crianças de 0 a 6 anos de Idade*. P@rtes (São Paulo). p.eletrônica. Outubro de 2009. Disponível em
<www.partes.com.br/educacao/segundalingua.asp>. Acesso em 18/7/2011.

OLSHTAIN, Elite; NISSIM-AMITAI, Frieda. *Curriculum Decision-making in a Multilingual Context*. *International Journal of Multilingualism*. Reino Unido: Multilingual Matters, v. 1, n. 1, p. 53-64, 2004. <http://www.multilingual-matters.net/ijm/001/0053/ijm0010053.pdf>

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 8ªed. Campinas: Pontes, 2009.

PACHECO, Joice Oliveira. Identidade Cultural e Alteridade: problematizações necessárias. *Revista eletrônica da UNISC*. Santa Catarina, 2004.

- PELLEGRINI, M. O tempo como mídia da cultura. In: *Ghrebh_ Revista de Comunicação, Cultura e Mídia*. São Paulo. Mar. 2004. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/ghebh/ghrebh5/artigos/05miltonpelegrini022004.htm>
Acesso em: 02 de março de 2007.
- POWER-PIERCY, Sharyn, MURPHY, Elizabeth. *Teaching French Through Music in the French Immersion Kindergarten Classroom*.
<http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/win05/PowerMurphy.htm>
- RÉ, Alessandra Del (org.). *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006
- RISÉRIO CORTEZ, Ana Paula Barbosa. *A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.
- ROMANO-GARCÍA, Vicente. Ordem cultural e ordem natural do tempo. In: *Centro Interdisciplinar da Cultura e da Mídia*. São Paulo. Set. 2002 Disponível em: www.cisc.org.br/portal/biblioteca/ordemnatural.pdf . Acesso em: 02/3/2007
- SANTAELLA, L. *A cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996
- SCHAFER, R. M. *A afinação do mundo*. São Paulo: Edunesp, 2001
- SCHURMANN, Ernest F. *A música como linguagem: uma abordagem histórica*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989
- SECAD/MEC. *Educação Escolar Indígena*. Publicação do site do Ministério da Educação.
<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>
- SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. São Paulo: EDUSC, 1999
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9ªed. Petrópolis: Vozes, 2009
- SILVER-BURDETT. *Making Music*. Série de livros do professor e do aluno. Pre-K, Grade 1, Grade 2, Grade 3, Grade 5. Pearson, 2008.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

TRUEBA, Henry T. Bilingual Education Models: types and designs. In: TRUEBA, Henry T., BARNETT-MIZRAHI, Carol (Ed.). *Bilingual Multicultural Education and the Professional*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1979, p. 54-73.

TUCKER, G. Richard. A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education. *Center for Applied Linguistics*. Online Digest. August, 1999. EDO-FL-99-04. <http://www.cal.org/resources/Digest/digestglobal.html>

VALENTE, H. (org.): *Música e Mídia: novas abordagens sobre a canção*. São Paulo: Via Lettera/Fapesp, 2007

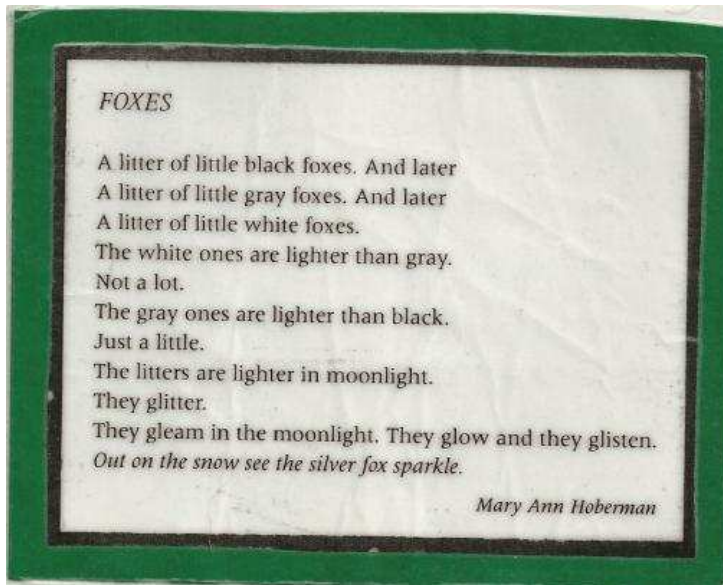
VENTURI, Maria Alice. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: RÉ, Alessandra Del (org.). *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006

VOLK, Terese M. *Music, Education and Multiculturalism: Foundations and principles*. New York: Oxford University Press, 1998.

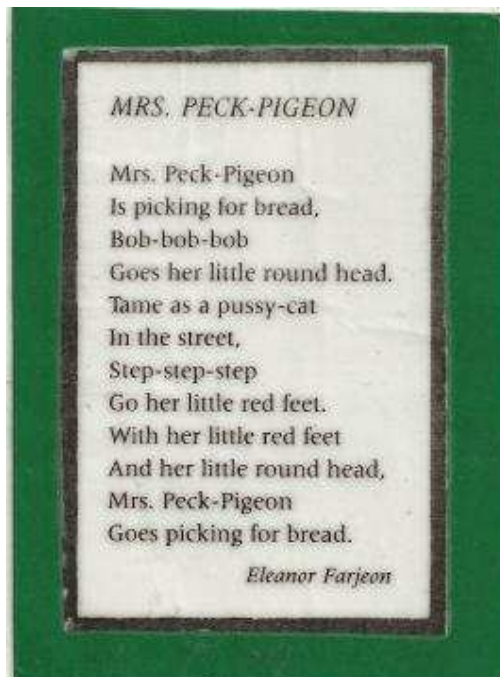
WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9ªed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANEXOS

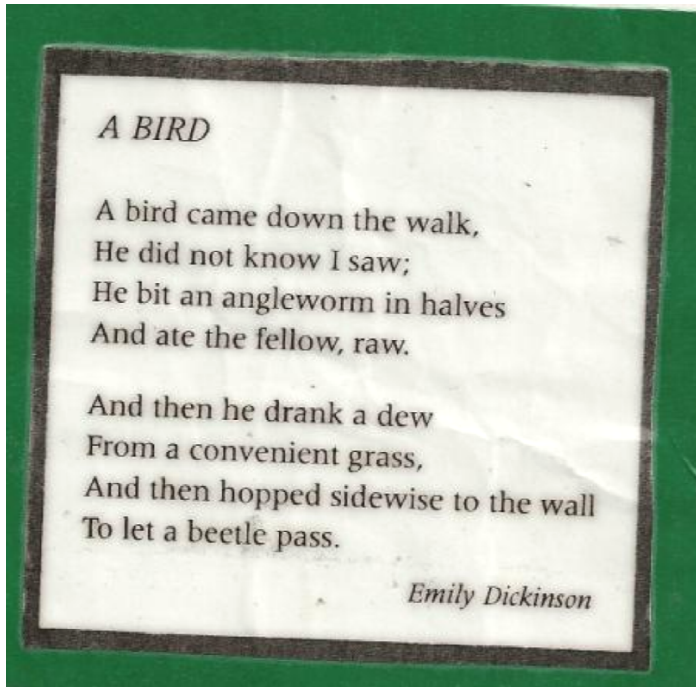
ANEXO A – POEMAS PARA IMPROVISO/COMPOSIÇÃO.



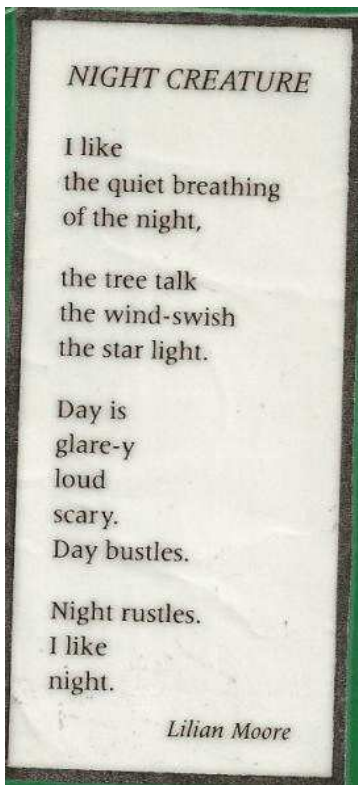
Poema 1 – 2010-4-G1



Poema 2 – 2010-4-G2

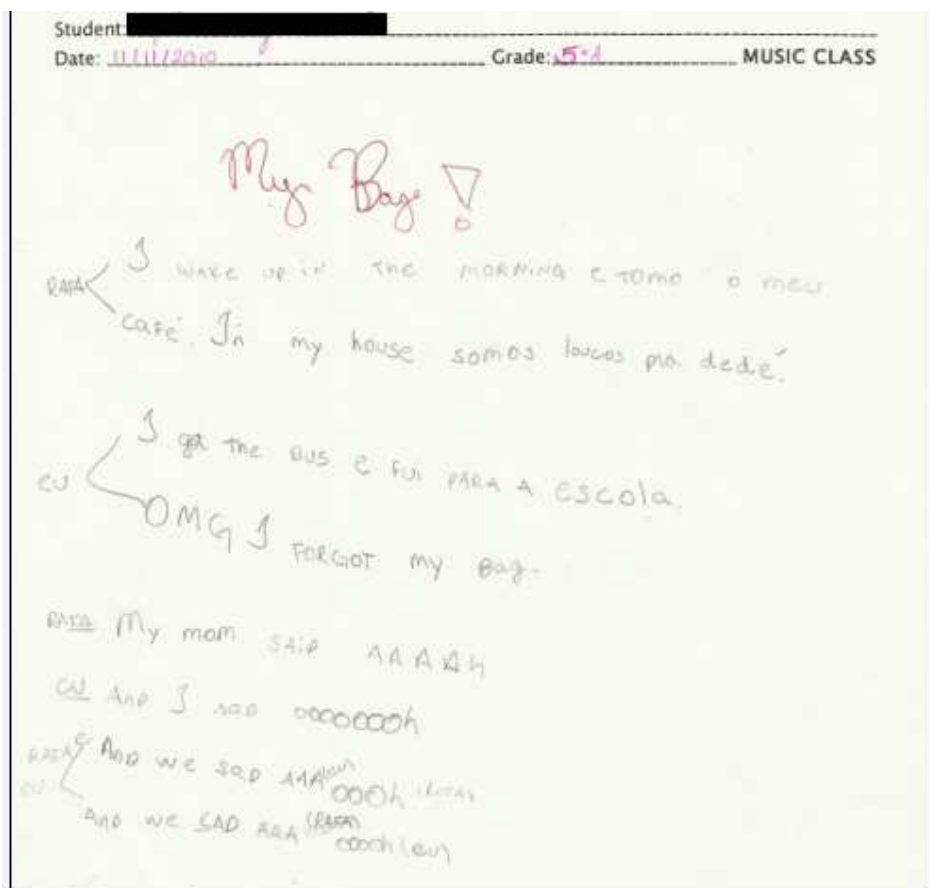


Poema 3 – 2010-4-G3



Poema 4 – 2010-4-G4

ANEXO B – EXEMPLOS DE REGISTROS DE COMPOSIÇÕES.



Composição 1 – 2010-5-G1

Student: [REDACTED]

Date: 11/11/2010

Grade: 5^A

MUSIC CLASS

O DIA AVENTUREIRO

Estávamos na praia

E sem comida

Fomos pra cantina

e compramos uma salmecha

que tinha maionese

e maionese era branquinha

e por isso ate um grande arrozinho <

O arrozinho pulou

e arrebou na panela

coitado do arroz

foi comido sem depois

fomos embora da praia

comida salgada

chegamos em casa

comemos uma asa

a asa foi torrada

pandiro
chocalho
tambor

Composição 2 – 2010-5-G3

LIVE, LIVE, LIVE - CHORAL x 2

A NEW YORK CITY,
CENTRAL PARK, ON A VIEW OF...
WONDERFUL PLACES,
WONDERFUL FRIENDS,
WE ARE SUPER,
WE ARE THE GIRLS...

→ TAMBORES

LIVE, LIVE, LIVE - CHORAL x 2

THE PARIS LIGHTS,
THE PARIS SHOWS,
WONDERFUL LANDS,
WONDERFUL FRIENDS,
OUR BEST FRIENDS...

→ TAMBORES

LIVE, LIVE, LIVE - CHORAL x 2

THE L.A. STARS,
THE L.A. SHOWS,
L.A. AND ALL OF IT...
UNFORGETTABLE MOMENTS,
Beautiful Times!
TAMBORES

Discuss

- Places
- English
- Tambor, coralio, ~~plafone~~

The name of the song:

Beautiful times!

Composição 3 – 2010-5-G4

APOCALIPSE DAY
 SOLO

TODAY'S APOCALIPSE BECAUSE
 AMONG IS HERE
 SCHOOL IS BOKE
 PAUL McARTNEY'S AND
 ALL VIDEO GAMES ARE BROKE
 TODAY'S IS APOCALIPSE DAY!!
 TV IS BORING
 COMPUTER ARE LOCKED
 TESTS ARE AINT
 (TODAY IS APOCALIPSE DAY) x10
 SOLO

Composição 4 – 2010-4-Rock

Student: [REDACTED]
 Date: 20/10/2010 Grade: 3rd MUSIC CLASS

New York

I am excited to go to New York by airplane
 In there I met a woman and she said she was
 to go to New York and in New York I saw the Statue
 of Liberty and I am excited to go to Paris by train
 for the Eiffel Tower (x2) and I am excited to go to London by sub-
 way (x2) to see the Big Ben (x2) Oh yeah!!

Composição 5 – 2010-3-G2

2 [GOSTOSURAS OU TRAVESSURRAS
VEZES
ABRA OU SOFRA AS CONSEQUÊNCIAS
MORRA OU DESAPAREÇA

2 [GOSTOSURAS OU TRAVESSURRAS
VEZES
NÃO DE BOLACHA DE ÁGUA E SAL
SE NÃO CHAMO A MADRINHA DO JUYENAL

2 [GOSTOSURAS OU TRAVESSURRAS
VEZES
ESTA MÚSICA É VIVA SIM
POR ISSO ELA CHEGA AO FIM.

1 drum 1 shaker

Composição 6 – 2010-3-G3

Student [redacted]
Date: 28/4/2011 Grade: 2 MUSIC CLASS

PATO - PAULA,
A MOR
UA UAUUA
LALALALALA
A MOR.

Composição 9 – 2011-2-P

Student [redacted]
Date: 28/4/2011 Grade: B MUSIC CLASS

EU TENHO UMA VACA EM CASA
| EU MORO EM UMA ILHA | EU
GOSTO DE CAMINHA GOSTO DE
TAMBÉM | EU GOSTO DE
PIPIÃO COM ÓLEO UM DIA EU
VI BEM LOGO UM RUA UM
VI DUAS PESSOAS IGUIS EU COMO ALG
MAS TENHO BOM CORAÇÃO

Composição 10 – 2012-2-V

Student: [redacted]
 Date: 15.04.2011 Grade: 4^o B.3 MUSIC CLASS

You

You and I, we are always together,
 You and I, we love each other,
 you're cute,
 pretty, you're smart you are everything I wanted you to be
 We are meant to be together so please don't go away coz...
 you're everything I wanted you to be, you

The sun is going... away. The moon is coming today so please
 don't go away, please don't go away!

Composição 11 - 2011-4-B

Student: [redacted]
 Date: 24/04/2011 Grade: 4^o B.3 MUSIC CLASS

É feijuada é feijuada é feijuada da...
 é feijuadaaaa é feijuada é feijuada é feijuada
 é feijuada da é feijuadaaaa, feijuada
 é bom bom é bom bom feijuda é bom
 bom se você por vinagete fica melhor.

Hoje eu fui para minha escola
 e minha nota se cambiou, meu
 amigo André só ganhou um 10.

Composição 12 – 2014-4-JP

Student: [REDACTED]
Date: 13/02/11 Grade: 4th MUSIC CLASS

t: Não precisa ter medo
M: tatata tantata, Eu fui para a casa da
minha mãe e queria falar uma coisa mais
Tive medo mais Tive medo não precisa ter
medo não precisa ter medo foi a coisa
do meu pai e queria falar uma coisa
mais Tive medo mais Tive medo não
precisa ter medo não precisa ter
medo

Composição 13 – 2011-4-S

Student: [REDACTED]
 Date: 14/4/2011 Grade: 4^oB MUSIC CLASS

keicy, Helena, maria, Victoria 모두 나의 친한 친구
 모두 다 나에게 새로운 친구야, 그치만 모두다
 예전부터 알던 친구 같아. 왜냐하면 모두 다 나에게
 잘해줘. 이제 나는 부자 같아. 친구가 많아서...
 Yah, yah!

Composição 14 – 2011-4-Y

Student: [REDACTED]
 Date: 15/04 Grade: 4^oB MUSIC CLASS

Ding, Dancer, Play instruments

Oh, Oh, Oh, Oh, Oh

I came hear to sing now oh, ah, ah, ah

I came hear to Dance now oh, ah, ah, ah

I came hear to play instruments ah, ah, ah

I just can see you, but I can see me

I just want today but I can see yesterday

Composição 15 – 2011-4-M

ANEXO C – LISTA DE FAIXAS DO CD

Faixa	Composição	Página
1	2010-5-G1	107
2	2010-5-G2	107
3	2010-5-G3	107
4	2010-5-G4	107
5	2010-4-pop	109
6	2010-4-rock	109
7	2009-3-G1	109
8	2009-3-G2	109
9	2010-3-G1	111
10	2010-3-G2	111
11	2010-3-G3	111
12	2010-3-G4	111
13	2010-3-G5	111
14	2010-3-T1	111
15	2010-3-T2	111
16	2010-3-T3	111
17	2010-2-G1	112
18	2010-2-G2	112
19	2010-2-G3	112
20	2011-1-G1	112
21	2011-1-G2	112
22	2011-1-G3	112
23	2011-1-G4	112
24	2011-1-G5	112
25	2011-1-G6	113
26	2010-4-G1	114
27	2010-4-G2	114
28	2010-4-G3	114
29	2010-4-G4	114
30	2011-2-E	115
31	2011-2-G	115
32	2011-2-Ge	115
33	2011-2-JG	115

Faixa	Composição	Página
34	2011-2-L	115
35	2011-2-Lu	115
36	2011-2-M	115
37	2011-2-P	115
38	2011-2-S	115
39	2011-2-V	115
40	2011-4-A	116
41	2011-4-G	116
42	2011-4-P	116
43	2011-4-Se	116
44	2011-4-B	116
45	2011-4-N	116
46	2011-4-JP	116
47	2011-4-S	116
48	2011-4-Y	116
49	2011-4-J	116
50	2011-4-Ju	116
51	2011-4-M	116
52	2010-2-IG	118
53	Jam Session-teclado	118
54	Jam Session-violino	118
55	2011-5-I1	119
56	2011-5-I2	119
57	2011-5-I3	119
58	2011-5-I4	120
59	2011-5-I5	120
60	2011-5-I6	120
61	2011-5-I7	120
62	2011-5-I8	120
63	2011-5-I9	120
64	2011-5-I10	120
65	2011-5-I11	121