

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

Mestrado em Artes

**EDUCAÇÃO SONORA E ENSINO MUSICAL:  
UMA PROPOSTA DE REPERTÓRIO  
PARA CRIANÇAS**

**Maria de Lourdes Lima de Souza Medeiros**

Campinas - SP  
1997

M467e

31531/BC

E	BC
MADA:	MUNICAMP
	M467e
Ex.	
BC/	31531
	281197
<input type="checkbox"/>	D <input checked="" type="checkbox"/>
	R\$ 11,00
	30108197

M-00100423-7

M467e

Medeiros, Maria de Lourdes Lima de Souza

Educação sonora e ensino musical : uma proposta de repertório para crianças / Maria de Lourdes Lima de Souza Medeiros. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientadores : Maria Lúcia Senna Pascoal , Célia Maria de Castro Almeida.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes.

1. Willems, Edgar. 2. Schafer, R. Murray, 1933-
3. Música - Estudo e ensino. 4. Música na educação.
5. Criatividade nas crianças. I. Pascoal, Maria Lúcia Senna. II. Almeida, Célia Maria de Castro.
- III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes.
- IV. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

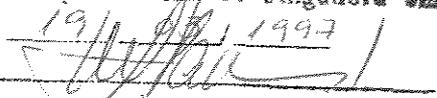
INSTITUTO DE ARTES

Mestrado em Artes

**EDUCAÇÃO SONORA E ENSINO MUSICAL:  
UMA PROPOSTA DE REPERTÓRIO  
PARA CRIANÇAS**

**Maria de Lourdes Lima de Souza Medeiros**

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por MARIA DE LOURDES  
LIMA DE SOUZA MEDEIROS  
e aprovada pela Comissão Julgadora em

19/08/1997  
  
PROFA. DRA. MARIA LUCIA S. PASCOAL  
PRESIDENTE

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Artes do Instituto de Artes  
da UNICAMP como requisito parcial para  
a obtenção do grau de Mestre em Artes  
sob a orientação da **Profa. Dra. Maria  
Lúcia Senna Pascoal**, do DM-IA, e co-  
orientação da **Profa. Dra. Célia Maria de  
Castro Almeida**, do DEME-FE.

Campinas - SP  
1997

*A DEUS, autor da vida e do amor,  
compositor da grande música do Universo  
e colaborador silencioso deste trabalho.*

*À memória de meu pai Nilberto.*

*À minha mãe Alba.*

*Aos meus irmãos Alberto, Roberto, Nalva,  
Regina, Lúcia, Evaristo, Aurélio e Eugênio.*

*Ao meu esposo Gilson.*

*Aos meus filhos Alberto e Sylvia.*

## Agradecimentos

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lúcia Senna Pascoal, por ter proporcionado a oportunidade de desenvolver este trabalho, e principalmente pela orientação segura e dedicada, pela amizade, pelo apoio, pela disponibilidade e pelo estímulo prestados no decorrer destes anos.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Célia Maria de Castro Almeida, co-orientadora deste trabalho, pela prestimosa colaboração e pelas valiosas sugestões.

À CAPES, pela concessão de bolsa no período de setembro de 1995 a fevereiro de 1997.

À Universidade Estadual de Campinas, pela acolhida; aos seus professores, pelas enriquecedoras aulas; aos funcionários administrativos, por diversos serviços de apoio; e a todos os colegas, pelo convívio.

À Universidade Estadual Paulista (UNESP), pela aceitação como aluna especial e por permitir o acesso ao seu acervo bibliográfico.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte e, em particular, à Escola de Música, por permitir o afastamento para a realização do curso de Mestrado.

Ao Prof. Ronaldo Ferreira de Lima, Diretor da Escola de Música da UFRN, às funcionárias Lucinete, Fátima e Célia, e às Professoras Betânia, Sylvia e Ana, do Curso de Iniciação Artística, pela compreensão e pelo apoio demonstrados durante este período.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marisa Fonterrada, da UNESP, pela concessão de material de pesquisa, pelas diversas informações concedidas e pela pronta disponibilidade.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Giarola Kayama, pela disposição em ajudar sempre que foi solicitada.

A Elisa Rodrigues e Jaime de Souza Filho, do Instituto de Artes da Unicamp, pela atenção dispensada e pelo pronto atendimento.

À Profª. Nalba Lima de Souza Leão, pela revisão ortográfica desta dissertação, e ao Prof. Roberto Lima de Souza, pela colaboração quanto aos aspectos lingüísticos.

A José Valério, Teófilo César, Aci Meyer, Corina e Roberta Maria, pelas traduções de textos.

Às minhas sobrinhas Ana Luíza, Roberta e Marília, que me ajudaram na gravação de algumas composições deste trabalho.

A Myriam Cavalcanti, pelo forte incentivo e por todo o amor demonstrado; a Vanice e às comunidades do Movimentos dos Focolares em Natal e em Campinas, pelo apoio espiritual.

A Aci, pelo inestimável apoio, grande amizade e companheirismo manifestados do início ao fim deste período.

Ao meu esposo Gilson, companheiro, amigo e conselheiro de todos os minutos, pelos incansáveis momentos de ajuda e de carinho, pela presença, pelos diálogos, pelo incentivo nas horas mais difíceis, sem os quais não teria sido possível realizar este trabalho.

Aos meus filhos Alberto e Sylvia, pela compreensão de tantos momentos de privação da minha companhia, e pelo carinho recompensador.

À minha mãe, Alba, pelo amor, incentivo, apoio e pela presença constante, apesar da distância física.

Aos meus irmãos Alberto, Roberto, Nalba, Regina, Lúcia, Evaristo, Aurélio e Eugênio, e aos cunhados Ana Lúcia, Catarina, Edson, Maria de Carmo, Roberto e Socorro, pelo carinho e pelo estímulo.

À minha sogra Valdivia, a Ilze e a Lenilze, pelos cuidados dedicados aos meus filhos e pelas palavras de ânimo.

A Marineide, por tantos serviços prestados.

A todos que, de alguma forma, colaboraram para o encaminhamento e a conclusão deste trabalho.

## RESUMO

Neste trabalho, foi realizado um estudo paralelo do método de educação musical de Edgar Willems e das propostas de educação sonora e musical apresentadas por Murray Schafer. Foi feita também uma análise sobre as diferenças e semelhanças entre as idéias dos dois educadores, apontando suas convergências e divergências e ainda os pontos em que as mesmas se completam. Como resultado, foi composto um repertório musical a ser utilizado em atividades práticas, destinadas a crianças na faixa etária de seis a oito anos, com o fim de despertar nelas, através da criação, a vivência dos sons nas mais diversificadas formas expressivas e sensibilizadoras. O referido repertório, que também possibilita que a criança crie sua própria música, tendo uma participação crítica neste processo, consta de peças para cantar e improvisar, para desenvolver as noções de altura, ritmo, dinâmica, timbre, audição interior e ainda explorações sonoras. O repertório musical, destinado a cantar, não se limita à música tonal, mas além desta são apresentadas peças modais, pentatônicas, atonais e de tons inteiros. A intenção deste trabalho não foi esgotar o conteúdo existente nas proposições dos dois músicos e pedagogos estudados. Pelo contrário, tem-se a consciência que muito pode ainda ser feito. A criatividade é infinita e, além disso, o campo de possibilidades que estes dois músicos nos oferecem é muito vasto. Cabe a cada pessoa que se interesse por um trabalho musical com a criança, adaptar e ampliar o que aqui foi proposto, não só no que diz respeito ao repertório apresentado como também na parte que se refere ao conteúdo teórico do pensamento filosófico de educação proposto por Edgar Willems e Murray Schafer.

## ABSTRACT

In this work, a parallel study about the method of musical education by Edgar Willems and the proposals on musical and sound education presented by Murray Schafer was accomplished. An analysis about the differences and similarities between the ideas of these two educators pointing out their convergences and divergences and also the points in which they complete each other was also done. As a result, a musical repertoire to be used in practical activities with children from six to eight years old was composed. This repertoire aims to call the child's attention, through the creation, to life experience with sounds in the most diversified expressive and sensible ways. It also offers the possibility to the child that has a critical participation in this process, the ability to create his own music. It consists of pieces to sing and improvise, to develop notions of pitch, rhythm, dynamics, timbre, and the inner hearing as well as sound exploitations. The musical repertoire, written for voice, is not limited to tonal music; it also presents modal, pentatonic, atonal and whole tone pieces. The purpose of this work is not to cover all the content of the proposals of those two musicians and pedagogues investigated. We are aware that there is still more to be done. Creativity is endless, and besides, the possibilities offered by these two musicians is vast. It is up to those truly interested in doing musical work with children to adapt and develop what was suggested here, either with the repertoire presented or the references to the theoretical content of the educational philosophic ideas proposed by Edgar Willems and Murray Schafer.

## Índice

	<u>Página</u>
<u>Introdução</u>	1
<u>Capítulo 1</u>	6
- <u>O Método Edgar Willems</u>	8
1 - Princípios Básicos	8
1.1 - Das relações psicológicas entre a música e o ser humano	8
1.2 - Da não utilização de recursos extra-musicais no ensino musical	9
1.3 - Da ênfase na necessidade do trabalho prático antes do ensino musical propriamente dito	11
2 - Objetivos do Método Willems	13
3 - Procedimentos pedagógicos	14
3.1 - O mundo sonoro	16
3.2 - As canções	19
3.3 - Introdução à leitura e à escrita musical	22
3.3.1 - O uso dos nomes das notas e seu ordenamento	22
3.3.2 - Desenvolvimento da sensação e da noção de altura sonora	24
3.3.3 - Exercícios vinculados à memória do som	25
3.3.4 - O desenho de notas escritas no pentagrama, sem os seus nomes	27
4 - O Ritmo	29
5 - A Melodia	36
6 - O Ouvido Musical	41
6.1 - A receptividade e o desenvolvimento sensoriais auditivos	44
6.2 - A afetividade auditiva	47
6.3 - A inteligência auditiva	49

<u>Capítulo 2</u>	51
- <u>Considerações de Murray Schafer sobre Educação Musical</u>	53
1 - Princípios Pedagógicos	53
2 - O Ouvir Consciente	61
2.1 - O som e o silêncio	63
2.2 - O ruído	66
3 - Melodia e Ritmo	71
4 - Notação	74
<u>Capítulo 3</u>	76
- <u>Análise sobre diferenças e semelhanças entre Edgar Willems e Murray Schafer</u>	77
<u>Capítulo 4</u>	92
- <u>Repertório</u>	93
1 - Peças para trabalhar a altura do som utilizando as seguintes estruturas:	
1.1 - Tonal	
a) <i>Menina feliz</i>	98
b) <i>O castelo de areia</i>	100
c) <i>Passarinho no sapé</i>	101
d) <i>Grilo grilado</i>	105
1.2 - Atonal	
a) <i>Lá vem o trem</i>	113
1.3 - Modal	
a) Eólio                   ⇒ <i>Passeando no jardim</i>	123
b) Mixolídio           ⇒ <i>Quem já pintou o 7</i>	124
c) Dórico               ⇒ <i>Encontrei-me com você</i>	126
1.4 - Pentatônica	
a) <i>Divertimento I</i>	127
b) <i>Como é gostoso sonhar com você</i>	131
1.5 - Tons inteiros	
a) <i>O macaco se deu mal</i>	140
b) <i>Lá no céu tem</i>	144
1.6 - Síntese das estruturas	
a) <i>O rato roeu a roupa do rei de Roma</i>	147

2 - Exercícios e peças para trabalhar o ritmo	
2.1 - Bases rítmicas para a criação de melodias	
a) Base rítmica I	158
b) Base rítmica II     ⇨ <i>A pia perto do pinto</i>	159
c) Base rítmica III	161
2.2 - Bases para manter o ritmo	
a) Base rítmica IV	162
b) Jogo rítmico (para exercitar pulsação e subdivisão) ⇨ <i>Bule</i>	163
3 - Peças e exercícios para trabalhar o timbre	
a) Melodia para a criação de timbres ⇨ <i>Escutei muitos sons</i>	166
b) <i>Explorando sons com o seu nome</i>	168
c) <i>Desenhe com sua voz</i>	169
4 - Peça para trabalhar a dinâmica	
a) <i>Quando eu toco no meu tambor</i>	170
5 - Peças para trabalhar a audição interior	
a) <i>Adivinhe</i>	172
b) Criações com três provérbios	174
♣ <i>Três provérbios</i>	175
♣ <i>Juntando três provérbios</i>	177
♣ <i>Criações com ostinati</i>	179
♣ <i>Brincando com provérbios</i>	183
6 - Peça para improvisação com ritmo	
a) <i>Eu tenho um martelinho</i>	189
7 - Bases harmônicas para improvisação de melodias	190
a) Base Harmônica I	191
b) Base Harmônica II	192
c) Base Harmônica III	194
d) Base Harmônica IV	195
e) Base Harmônica V	196
8 - Exercícios para completar idéias musicais	
a) <i>Casa de ferreiro, espeto de pau</i>	197
b) <i>Quem com ferro fere, com ferro será ferido</i>	198

9 - Explorações sonoras	
9.1 - Exercícios para improvisações rítmicas/sonoras, utilizando os recursos da boca através de sílabas, palavras e frases	
a) com sílabas	
⇒ <i>Brincando com sílabas</i>	
↳ <i>Versão 1 - Eco</i>	199
↳ <i>Versão 2 - Cânone</i>	200
↳ <i>Versão 3 - Com instrumentos rítmicos</i>	201
⇒ <i>Batanana Sarapananá Tana</i>	202
⇒ <i>Percepção com sílabas</i>	203
b) com palavras	
⇒ <i>Sapato</i>	204
⇒ <i>Sonorizando palavras I</i>	207
⇒ <i>Sonorizando palavras II</i>	208
c) com frases	
⇒ <i>Frases sonoras I</i>	209
⇒ <i>Frases sonoras II</i>	210
9.2 - Sons contrastantes	
a) <i>Procurando sons contrastantes</i>	211
9.3 - Isolando sons	
a) <i>Isolando sons desejados</i>	212
9.4 - Estórias sonoras	
a) <i>Três estórias sonoras</i>	213
9.5 - Conversas sonoras	
a) <i>Conversa sonora I</i>	215
b) <i>Conversa sonora II</i>	216
9.6 - Exercícios diversos com sons	217
<u>Conclusão</u>	218
<u>Bibliografia</u>	221

## Introdução

Ao longo do meu trabalho de educação musical com crianças, tenho percebido a falta de uma linha mestra que norteie o professor para a concretização de seus objetivos, o que gera uma multiplicidade de atividades musicais com base ora em um método, ora em outro, e até mesmo em vários ao mesmo tempo. Dessa forma, o ecletismo generalizado torna-se o centro de ação para um número significativo de educadores musicais. O que acontece também é que, seguindo um só método, sem uma prévia adaptação à realidade cultural em que nos encontramos, deixam-se abertas algumas lacunas que podem gerar futuras frustrações por parte do aluno, pois, se um método foi bem sucedido em um determinado país, não significa que o será da mesma forma em outro. Diz Gainza: “*Um método é uma forma ativa e consciente de resposta individual a exigências e necessidades interiores ou àquelas impostas pelo ambiente*”.<sup>1</sup>

Outra questão que coloco aqui e que foge muitas vezes ao alcance do educador musical é a poluição sonora em consequência da vida moderna, para a qual a Revolução Industrial veio contribuir, até tornar-se hoje um problema sério. Atualmente, estão disponíveis amplificadores com força suficiente para elevar os sons além do limiar da dor. Pesquisas recentes têm mostrado que o homem está ficando gradualmente surdo devido à poluição sonora. Eis aqui algumas estatísticas a que Murray Schafer faz referência:

“(a) 33% dos estudantes que entraram na Universidade do Tennessee em 1981 apresentavam perda de audição para os registros agudos;  
(b) uma pesquisa na Universidade de Zurique mostrou que 70% dos

---

<sup>1</sup> Gainza, Violeta Hemsy de. *Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Ricordi), 1977, p. 49.

disk-jockeys e músicos de rock examinados possuíam audição consideravelmente reduzida”.<sup>2</sup>

É neste ponto que defendo a idéia de que, antes da iniciação musical propriamente dita, deveria existir a educação sonora. Schafer, que em seus trabalhos sobre educação musical enfatiza a necessidade da criação e da consciência do som, ao invés de teoria e habilidades instrumentais, afirma: “*Estou a ponto de sugerir que é chegada a hora, no desenvolvimento da música, de nos ocuparmos tanto com a prevenção do som quanto com a sua produção*”.<sup>3</sup> É dentro desse pensamento que Schafer escreveu vários livros, entre os quais “*Limpeza de Ouvidos*” - “*limpeza, no sentido de abrir os ouvidos para perceber os sons à volta, ao mesmo tempo rever e analisar conceitos e, principalmente, fazer a própria música*”.<sup>4</sup>

Schafer preocupa-se em particular com os sons em todas as suas manifestações, dos mais elaborados aos mais simples, sons aos quais não se dá maior importância por estarem bastante incorporados ao nosso cotidiano. Ele levanta questões como: de quantos modos diferentes pode-se fazer soar uma folha de papel? Ou as cadeiras de uma sala de aula? Como construir uma escultura sonora? Procura, ainda, incentivar a consciência sonora de modo que seja ampliada a percepção dos sons, através de perguntas como: a) qual foi o som mais forte que você ouviu?; b) e o som mais fraco?; c) e o som mais fraco destruído por um forte?; d) um som feito em resposta a outro? Mergulhada na filosofia de Schafer, constato a cada dia a necessidade dessa “limpeza de ouvidos” na qual a criança se sensibilize ao som, tenha um espírito crítico e, principalmente, crie a sua própria música.

Por outro lado, apesar de todo esse fascínio pela filosofia de Schafer, que é justificado plenamente porque acredito na eficácia de suas proposições para o despertar da musicalidade e do ouvir consciente na criança, ocorrem-me outras

<sup>2</sup> Schafer, R. Murray. *Educação Sonora* (Manuscritos traduzidos por Marisa Fonterrada). São Paulo: (Instituto de Artes - UNESP), 1992, p. 3.

<sup>3</sup> \_\_\_\_\_. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: (Editora da UNESP), 1991, p. 123.

<sup>4</sup> Pascoal, Maria Lúcia. *A Aula do Compositor*. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, vol. 4/5. Belo Horizonte: (Atravez), 1994, p. 99.

questões: como fazer para sistematizar as idéias de Schafer, de forma que na sua aplicação prática não corramos o risco de nos envolver numa série de exercícios isolados que tenham um fim em si mesmos? Qual o papel que a canção exerce na Educação Musical, principalmente da criança brasileira?

Sabemos do valor da canção na prática musical com crianças, pois ela sintetiza ao mesmo tempo os elementos musicais rítmicos, melódico-harmônicos e a poesia do texto, agindo diretamente na sensibilidade afetiva e musical da criança. Violeta Gainza, a esse respeito, afirma: “a maioria das crianças em um ambiente natural e adequado cantaria espontaneamente, encontrando na música e no canto uma de suas maiores satisfações”.<sup>5</sup> Por isto, a canção não pode ser jamais omitida nos programas de Educação Musical da criança. Porém, estas canções devem extrapolar os limites do sistema tonal, pois “nos dias de hoje, o ouvido acostumou-se a uma música, ou melhor, a músicas cada vez mais complexas: as crianças de nossa época são capazes de se deixarem encantar por outra coisa que não a simplicidade do acorde perfeito”.<sup>6</sup> É preciso, então, ampliar as possibilidades de percepção da criança e, para isso, a canção é um meio muito eficaz, permitindo, além disso, sua familiarização com a linguagem musical.

Foi assim, tomada por estas indagações e pesquisando vários métodos de Educação Musical (Orff, Kodaly, Dalcroze, Willems, entre outros), que percebi claramente que o Método Willems em muitos aspectos se assemelha às proposições de Schafer. Por exemplo: o Método Willems aponta a audição como indispensável ao aperfeiçoamento musical do aluno. Ele propõe que o professor selecione, para suas aulas, um vasto material sonoro com o qual a criança realize as atividades de escutar, reconhecer, reproduzir, comparar, improvisar, ordenar e emparelhar os sons para desenvolver o ouvido musical. Schafer amplia estas possibilidades, colocando à disposição do aluno toda a “paisagem sonora”<sup>7</sup> para

<sup>5</sup> Gainza, Violeta Hemsy de. *La Iniciación Musical del Niño*. Buenos Aires: (Ricordi Americana), 1964, p. 24.

<sup>6</sup> Forquin, Jean-Claude. *Em Busca de um Desenvolvimento da Educação Musical*. In: PORCHER, Louis. *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?* São Paulo: (Summus), 1982, p. 83.

<sup>7</sup> A expressão “paisagem sonora” (em inglês, *soundscape*) foi criada por Schafer para se referir ao ambiente acústico, ou seja, ao conjunto de sons ouvidos em um determinado lugar.

fazer exercícios semelhantes. Willems também sugere alguns exercícios de percepção onde o aluno vai dizer se o som emitido pelo professor foi agudo, médio ou grave, forte ou fraco etc. Schafer vai um pouco mais além, solicitando aos alunos que eles mesmos produzam estes tipos de sons até com sua própria boca e,

*“para que todos entendam o material com que o compositor trabalha para obter diferentes texturas de som, Schafer os estimula a perceber as diferentes emoções e sua transposição em sons. Assim, ele se dirige à turma: por exemplo, se eu disser 'zangado', que espécie de som você vai usar?”*<sup>8</sup>

Como vimos nesta breve comparação, Schafer amplia as propostas de Willems. Porém, pelo fato de não se tratar de um método, não possui um desenvolvimento gradativo em etapas, visando atingir os seus fins. Poderíamos dizer, então, que um vai completar o outro no sentido que, enquanto um apresenta uma proposta sistematizada, o outro amplia as idéias do primeiro sobre o ensino da música.

É dentro deste contexto que decidi realizar um estudo dos princípios básicos dos dois músicos e pedagogos mencionados, apresentando um repertório com abertura para as crianças fazerem sua própria música.

---

<sup>8</sup> Pascoal, Maria Lúcia. *Op. cit.*, p. 102.

## Capítulo 1

*Antes mesmo da primeira tarde e do primeiro amanhecer da criação,  
já se podia ouvir o sibilar do vento  
e o estrondo das águas...*

*À medida, porém, que a Palavra de Deus fazia surgir  
tudo quanto não existia,  
o mundo foi se enchendo de cores,  
de sons e de movimentos.*

*E do balanço das ondas,  
do farfalhar das árvores,  
do marulho dos riachos,  
do cantarolar dos passarinhos,  
do vozerio diferenciado e múltiplo das inúmeras espécies de animais,  
compôs-se uma primeira orquestra,  
um primeiro coral,  
uma primeira coreografia,  
por certo, ainda, tudo muito espontâneo  
e sem mais acurado ordenamento.*

*Mas o encanto desta maravilhosa barulheira  
estava à espera, apenas, de alguém  
que pudesse captar toda aquela riqueza  
e transformá-la em melodia e ritmo (...)  
para que a festa pudesse acontecer.*

Reginaldo Veloso

## O Método Edgar Willems

### 1. Princípios Básicos

*"A música, como toda arte, deve nascer e crescer segundo as leis da vida. Neste sentido, a psicologia pode conferir à nova pedagogia musical um caráter profundamente humano e oferecer ao educador, sob o signo da beleza, um nobre e elevado ideal de vida."*

Edgar Willems

O Método Willems é um método ativo de educação musical que tem como princípios básicos:

1.1 - relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano;

1.2 - não utilização de recursos extra-musicais no ensino musical;

1.3 - ênfase na necessidade do trabalho prático antes do ensino musical propriamente dito.

A seguir, esses princípios serão enfocados em alguns detalhes.

#### **1.1 - Das relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano**

Willems relaciona o ritmo à vida fisiológica, a melodia à vida afetiva e a harmonia à vida mental. Cada um dos três elementos fundamentais da música, por sua vez, são constituídos por elementos básicos: o ritmo, pelo tempo, pelo compasso e pelas subdivisões do tempo (binárias e ternárias); a melodia, pelo som, os intervalos melódicos, as escalas e os modos; a harmonia, pelos intervalos harmônicos, os acordes e as cadências. Ele insiste no fato de que não

devemos encarar estes elementos como elementos estanques, ligados simplesmente à matéria, mas, pelo contrário, devemos vê-los como elementos de vida, pois somente através da realização das verdadeiras forças vitais a música poderá favorecer o despertar das faculdades humanas. Segundo ele, o homem e a música repetem, cada um em sua essência, os mesmos ordenamentos, as mesmas leis e proporções que regem a natureza. Os elementos que constituem a música não são somente físicos, mas sim de vida, de ordem fisiológica, afetiva e mental. Willems admite a existência de dois pólos, pois a música é ao mesmo tempo ciência e arte, matéria e espírito.

A vida é uma totalidade, e os princípios da música estão dentro do ser humano. Percebe-se assim a unidade da música e também a riqueza de cada um dos elementos. Desta forma, o que executamos, por simples que pareça, está muito além das leis físicas e harmônicas, do que é mensurável. A este respeito, fala Willems:

*“Até as fórmulas rítmicas breves são expressões de vida; os intervalos melódicos não são unicamente distâncias mensuráveis ou correspondências de vibrações físicas; são, antes de tudo e sobretudo, realidades psíquicas que podem ser valorizadas pela sensibilidade; o mesmo pode-se dizer dos acordes, que são sínteses viventes”.*<sup>1</sup>

De acordo com Willems, ritmo, melodia e harmonia têm cada qual o triplo aspecto, com predominância de um deles. Ele lembra, porém, que, ao se encarar a música em sua dimensão humana, o professor deve conhecer a relatividade do triplo aspecto desses elementos.

## **1.2 - Da não utilização de recursos extra-musicais no ensino musical**

A música, pela sua riqueza infinita, já possui por si mesma elementos que encaminham o aluno para aquilo que é de mais essencial, fazendo com que

<sup>1</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitaria), 1961, p. 18. (As traduções do espanhol são de responsabilidade da autora.)

ele a vivencie plenamente e, depois, chegue ao entendimento intelectual. Sendo assim, para Willems, basta que se ensine música partindo-se destes elementos, ou seja, o som, o ritmo, a melodia, a harmonia etc., deixando-se de lado outros elementos extra-musicais como o desenho, as cores, as histórias, que só desviarão o aluno daquilo que é mais essencial. A este respeito, Willems dedica uma boa parte de sua obra, referindo-se às associações e aos efeitos nefastos que as mesmas podem provocar no futuro músico. Quanto mais penetrem no subconsciente do educando, mais perigosas serão. Ele chama atenção para o fato de que determinadas associações podem surtir efeito no começo dos estudos, mas que perdem sua validade em estágios mais avançados. Muitos educadores a elas recorrem sem compreender a essência psicológica das mesmas e muitas vezes não têm nem a oportunidade de seguir de perto os alunos, visto que passam para mãos de outros professores, para apreciar, para comprovar o quanto as mesmas são superficiais e transitórias e possuem conseqüências profundas e duradouras. Willems lista um bom número de tais associações, relacionadas aos seguintes temas trabalhados no decorrer do curso de iniciação musical: o ritmo; o compasso; o som; o nome das notas; os intervalos; a subida e a descida do som; o pentagrama; e a escrita. O autor cita um exemplo de um professor que definiu o tom como sendo a distância entre duas teclas brancas com uma preta no meio. Podemos ver que aí o aluno perde de vista a natureza sonora do intervalo, associando-o a um espaço físico. No entanto, para desenvolver nos principiantes o sentido de subida e descida dos sons, Willems sugere um vasto material sonoro, como a flauta de êmbolo, apitos, instrumentos que permitam o glissando, como violino, piano, flauta de Pan etc.

O autor fala que oportunamente se pode recorrer a determinadas analogias no intuito de enriquecer as sensações, aumentar a compreensão de forma ampla e geral, contanto que estes auxílios ocasionais não sejam a base do ensino. O fato de se ensinar música, poesia, desenho e pintura conjuntamente não se trata de associação e sim de colaboração recíproca entre as artes, dentro das

normas psicológicas e humanas que elas representam, cada uma com suas especificidades.

### **1.3 - Da ênfase na necessidade do trabalho prático antes do ensino musical propriamente dito**

Willems diz que, obedecendo à ordem natural, é necessário, em primeiro lugar, viver os fenômenos musicais para, em seguida, senti-los sensorial e afetivamente e, por fim, vivê-los conscientemente. Ele aconselha, portanto, o mínimo de teoria para o máximo de prática interiorizada.

Sabemos que muitas vezes o educador musical se sente um pouco cobrado pelos pais que querem um resultado fácil e imediato, sacrificando a base dos estudos que vai imprimir na criança a verdadeira musicalidade. Isto porque têm em mente que a educação musical deve começar pelo estudo do instrumento. Willems não pensa assim. Para ele, a educação musical deve cuidar das bases que, desde o começo, devem ser profundas. Esta preparação consiste em fazer as crianças cantarem, com ou sem movimento, desenvolver o instinto rítmico<sup>2</sup> e o ouvido, podendo começar a partir dos três anos de idade.

Nas canções, é preciso fazer com que as crianças vivam os fatos musicais antes de adquirir consciência deles. As aulas de instrumento devem basear-se nestes mesmos princípios: o aluno deve ter a experiência de vivenciar a música antes mesmo que possa executar um instrumento com perfeição.

Existe uma diferença entre a musicalidade e a virtuosidade. Pode existir uma pessoa que toque com grande habilidade um instrumento musical sem, no entanto, ser capaz de improvisar ou de compor uma simples melodia popular. A virtuosidade instrumental não se utiliza apenas de elementos extraídos do som, mas também de elementos extra-sonoros. Um pianista, por exemplo, lê a nota e

---

<sup>2</sup> Willems considera o ritmo como inato porque se encontra em todo ser humano normal, revelando-se na respiração, nas pulsações, nos movimentos mais sutis provocados pelas reações emotivas.

imediatamente a reproduz no teclado. Neste caso, quais são as habilidades extra-sonoras utilizadas pelo pianista? A visão, para ler as notas e os acordes; a memória das palavras, para o nome das notas; o toque, para o desempenho pianístico. Ocorrem muitos casos em que a audição interior, que deveria prevalecer na execução instrumental, fica fora deste processo porque “o ouvido se contenta com o simples controle que se faz depois que os dedos tocam o que o olho viu”.<sup>3</sup> O professor, muitas vezes, quer simplificar o problema e induz o aluno por este caminho (vista - toque), eliminando, assim, a sensibilidade auditiva sensorial e afetiva. Os pais ficam satisfeitos com os resultados obtidos pelas crianças nas apresentações públicas e adquirem confiança no trabalho realizado pelo professor. As crianças também ficam vaidosas pelo seu sucesso aparente. Porém, aí a imaginação sonora foi excluída em benefício da virtuosidade visual e digital. O verdadeiro músico vê a partitura, “escuta-a” interiormente e só então toca.

Assim, segundo Willems, as aulas de música devem proporcionar aos alunos a vivência dos elementos musicais de forma agradável, sem muitos questionamentos. “*Pode-se, até certo ponto, ser sem pensar, e sem saber como se procede. Muitas vezes a ação é assim a mais pura, pois o intelecto introduz o risco de prejudicar o processo normal*”.<sup>4</sup>

Na educação rítmica, é principalmente o compasso que permite passar do ato pré-consciente à leitura e à escrita musicais. Com relação à audição, são os nomes das notas e os graus que permitem a tomada de consciência dos elementos sonoros.

Portanto, para Willems, o processo de evolução artística se faz segundo as leis da vida: 1<sup>o</sup> - viver; 2<sup>o</sup> - tomar consciência da vida; 3<sup>o</sup> - viver conscientemente.

---

<sup>3</sup> Willems, Edgar. *L'Oreille Musicale - Tome I*. Fribourg (Suíça): Pro Musica, 1985, p. 15

<sup>4</sup> \_\_\_\_\_, *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1961, p. 97.

## 2. Objetivos do Método Willems

*“A educação (...) não é tão somente uma preparação para a vida; é, em si mesma, uma manifestação permanente e harmoniosa da vida. Deveria ser assim para todo estudo artístico e particularmente para a educação musical, que apela à maioria das faculdades do ser humano.”*

Edgar Willems

Segundo esse método, cuja atividade pedagógica está centrada nas canções, na cultura auditiva e no desenvolvimento do sentido rítmico, os objetivos da iniciação musical das crianças devem ser:

- “
- fazer com que as crianças amem a música, e prepará-las para que realizem com alegria a prática musical, vocal e instrumental;
  - oferecer à criança, mediante recursos pedagógicos vivos e adequados, o máximo de possibilidades para que aprendam música, ainda quando não for particularmente dotado;
  - oferecer esta possibilidade, dentro do possível, a todas as crianças; tal coisa é realizável, dado que os elementos fundamentais da atividade musical são próprios de todo ser humano. Referimo-nos ao instinto rítmico, à audição, à sensorialidade, à emotividade, à inteligência ordenadora e inclusive à criadora;
  - dotar a educação musical, desde a primeira infância, de raízes profundamente humanas. Não se trata, com efeito, de ensinar unicamente os ‘rudimentos’ da música, senão ademais, e sobretudo, de estabelecer as ‘bases’ da arte. O trato dos pequeninos, suas reações, suas propensões, suas iniciativas, proporcionam a esse respeito as indicações mais preciosas para o educador;
  - favorecer, mediante a música viva, o desenvolvimento da criança”.<sup>5</sup>

Willems se refere ao desenvolvimento da criança como um todo. A música, para ele, é uma fonte de enriquecimento que desperta as forças vitais para um crescimento fisiológico, afetivo, mental e espiritual.

<sup>5</sup> Willems, Edgar. *Guía Didáctica para el Maestro I*. Buenos Aires:(Ricordi Americana), 1966, p.3.

### 3. Procedimentos pedagógicos

*“Uma das tarefas da nova pedagogia é unir sensatamente os aspectos artísticos e científicos da música e harmonizar o saber, a sensibilidade e a ação. Vida e formas, cultura e técnica devem complementar-se na educação musical a fim de contribuir para o advento de um novo humanismo, conforme as necessidades de nossa época.”*

Edgar Willems

A educação musical, pensa Willems, se diferencia do ensino tradicional. Existem alguns caminhos que o professor de educação musical deve ter em mente, e um deles é o de procurar desenvolver a audição interior e o instinto rítmico da criança, tendo o cuidado para que o cálculo métrico não ocupe o lugar da sensação rítmica, a qual deve basear-se no sentido de movimento e tempo.

Para ele, existem no ser humano algumas capacidades musicais inatas, as quais compete ao educador desenvolver através de certas atividades, e outras que não são inerentes à natureza humana, mas que são aprendidas. Entre as capacidades que são inatas, podemos citar o instinto rítmico que, entre os sentidos, é o mais desenvolvido na criança, visto que a criança caminha, corre, salta etc. Por isso, Willems dá uma grande importância ao ritmo e ao movimento, entre os quais existe uma relação real e direta. Outros sentidos que ele afirma serem inatos ao ser humano são o da escala maior diatônica e o do acorde maior,<sup>6</sup> não sendo, portanto, necessário ensiná-los salvo em casos excepcionais. A escala maior diatônica, segundo ele, já está intrínseca na música, respondendo às leis harmônicas, como também na composição física e psíquica do ser humano; por isso, ele faz da escala maior o ponto de partida na educação musical. Ele é muito enfático quando fala que é preciso que se obedecem as leis harmônicas da natureza, ainda mais em uma época como a nossa em que se busca o novo, o não explorado, escutar o ainda não escutado;

<sup>6</sup> Willems, Edgar. *La Preparación Musical de los Más Pequeños*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1962, p. 19.

e, ainda, que é preciso se fazer de tudo para evitar uma anarquia e que a observância das leis não prejudica em nada a espontaneidade e o desenvolvimento musical da criança. No entanto, ele diz também que o ser humano está sempre em transformação e a música na certa acompanhará estas transformações, obedecendo sempre às leis da evolução.

Willems atribui uma enorme importância à atitude que deve ter o professor perante à classe de iniciação musical. O professor deve eliminar fórmulas e receitas encontradas em livros. Pelo contrário, por se tratar da arte dos sons, a metodologia tem que ser flexível, variada e profunda, e sendo o ouvido que percebe os sons, então é a ele que deve ser direcionada toda a atenção. O professor de música deve ter consciência de que sua vocação exige uma preparação muita séria. Ele tem a responsabilidade de estabelecer as bases para a compreensão de uma arte complexa e profunda, tem que ser um animador, valorizando não somente a técnica e as formas, mas também a arte e a vida, e deve estar acima de qualquer bom método. Isto não quer dizer que ele não tenha método, pois é preciso um Método (com M maiúsculo, como Willems mesmo usa) que estabeleça linhas, diretrizes leves mas seguras, apoiadas em bases materiais e espirituais. O professor precisa ter um grande e verdadeiro amor pela criança e pela música. Não é necessário ser um instrumentista virtuoso ou que saiba tocar obras consagradas; o que ele precisa é entender o rico conteúdo humano da música, e para isso é necessário conhecer a natureza íntima dessa arte. *“Se o virtuoso leva uma mensagem ao mundo, o pedagogo pode levar a sua. É menos visível, porém em um plano humano e musical esta mensagem pode alcançar uma importância, uma beleza comparável à de um concerto”*.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Willems, Edgar, *La Preparación Musical de los Más Pequeños*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1962, p. 24.

### 3.1 - O mundo sonoro

Os primeiros contatos com o mundo sonoro deverão despertar o amor das crianças pelo som e pelo movimento, fazendo com que elas se locomovam com canções e ritmos, utilizando exercícios que as encaminhem a uma escuta sensível do som, sendo estimuladas a prestar atenção a todos os ruídos e a todos os sons da natureza.

Na família, a criança vivencia as primeiras manifestações musicais, seja por meio do canto, seja por execuções instrumentais. Desta forma, seu sentido auditivo é despertado, como também o sentido rítmico. O meio familiar é o melhor ponto de partida musical para a criança, pois ela, inconscientemente através da escuta do próprio canto, assimila o ritmo, como também as primeiras normas musicais: o tom, o semitom, os intervalos e os acordes. Nas primeiras aulas devem estar presentes as canções, os exercícios rítmicos e auditivos com a utilização de materiais sonoros.

Nesses contatos iniciais, é muito importante o emprego dos materiais sonoros, mas é de igual importância conhecer também a natureza humana que se exprime através da música. O professor deverá despertar a criança para o mundo sonoro, incentivando a mesma a imitar os sons e os ruídos presentes no dia-a-dia. Como diz o próprio Willems, “*o amor ao som é a melhor introdução para o amor à música*”.<sup>8</sup>

Através do material sonoro, pode-se educar e trabalhar o ouvido das crianças que não conseguem repetir nem mesmo um único som. Mesmo que aparentemente as crianças não tenham dotes musicais, elas no entanto possuem vários elementos necessários à musicalidade: o sentido de movimento, da intensidade e do timbre. Quando a criança não possui nenhuma deficiência física, a aparente deficiência musical ocorre porque a sua sensorialidade não foi despertada para a percepção do fenômeno musical e a sua reação afetiva à

---

<sup>8</sup> Willems, Edgar. *L'Oreille Musicale*, Tome I. Fribourg (Suíça): Pro Musica, 1985, p. 19.

música está ausente. O material sonoro vai ajudar a resolver estes problemas, levando as crianças a se interessarem pelo mundo sonoro e adquirirem hábitos auditivos. Eis a forma proposta por Willems para se utilizar este material: as crianças são solicitadas a dizer qual dos objetos tem o som mais bonito, ou triste, mais doce ou mais desagradável; os objetos podem ser colocados sobre a mesa e as crianças que estão de costas tentam adivinhar, pela escuta do som, qual deles o professor tocou. Willems adverte que nunca é bom expor todo material de que se dispõe. É bom deixar uma reserva para os momentos difíceis. Willems exclui objetos que “ofendem o senso estético”. Eles têm que ser de boa qualidade.

No começo dos estudos, é bom utilizar também as canções populares porque, com frequência, estão perto da alma infantil, justamente pela sua simplicidade. Uma canção criada pelo professor com a colaboração das crianças tem um enorme valor pedagógico, mesmo se ela não é perfeita.

Willems critica o ensino da música que se faz dentro dos padrões modernos, ou seja, não clássicos, e que assume uma certa independência do passado, não sendo preso a formas musicais já consagradas. Isto porque, segundo ele, muitas vezes o desprendimento das normas estabelecidas faz o professor perder o controle, gerando uma anarquia por parte dos alunos. Ainda pode ocorrer que o professor deseje estabelecer novas bases sensoriais e faça associações alheias ao campo musical, prejudicando assim o desenvolvimento completo das faculdades musicais. Por outro lado, muitos músicos que são exclusivamente voltados aos princípios clássicos não têm condições de fazer julgamentos da arte moderna e sua postura tradicional conduz a um ensino muito cerebral, negligenciando a sensibilidade emotiva e sensorial.

Willems considera o som como sendo um elemento pré-musical. Quando ele se refere aos elementos fundamentais da música, aponta o ritmo como elemento primeiro; porém, na prática, é o som que ele utiliza como ponto de partida de um trabalho de iniciação musical. Ele pode estar associado ou não com um movimento do corpo. O som e o ritmo se unirão no canto. O som penetra na

parte que concerne ao ritmo, quando se consideram os fatores duração e intensidade. O elemento melódico do som é constituído pela altura e suas possibilidades harmônicas. O timbre, que é reproduzido por um conjunto de sons harmônicos, revela a origem da fonte sonora.

Sem contar a duração, que é de ordem quantitativa, Willems aponta no som: (a) três qualidades principais → intensidade, altura e timbre; (b) variadas qualidades secundárias que estão ligadas ao timbre → pureza, claridade, doçura, volume, densidade, entre outras. Estas qualidades secundárias não são tidas por Willems como importantes para os iniciantes no estudo da Música, e sim para a performance artística.

A intensidade, que depende da amplitude da onda sonora ou vibração, é um dos elementos fundamentais do ritmo sonoro e evoca o espaço, visto que um som forte se transporta mais longe que um som fraco e necessita de um gesto maior para ser produzido.

A altura depende do comprimento da onda e, por conseguinte, da frequência. São as diferentes frequências que nos oferecem as possibilidades melódicas. Por isso, Willems considera a altura como mais importante do ponto de vista artístico. Para ressaltar essa importância, ele afirma que o professor deve dar às atividades relacionadas à altura um lugar de destaque: *“O timbre e a intensidade não devem preocupar-nos muito no começo. Estas qualidades são secundárias na maior parte dos exercícios e nas canções”*.<sup>9</sup>

O timbre depende da forma da onda e é constituído pelo conjunto de sons parciais que se somam ao som fundamental. O timbre do som varia com o instrumento que o produz e também com a maneira do ataque do instrumento (arco, dedos e martelo). O timbre é a qualidade mais aparente do som, por isso é a qualidade que chama mais atenção da criança, que se sente atraída por ele.

---

<sup>9</sup> Willems Edgar, *La Preparación Musical de los Más Pequeños*. Buenos Aires: (Editorial Universitaria), 1962, p. 78.

O professor de música não deveria ignorar as principais leis da ressonância dos corpos, devendo se interessar pela natureza das qualidades do som, pois, nos exercícios de desenvolvimento auditivo que ele vai realizar com as crianças, deverá levar em consideração estes elementos. É muito importante que o educador se interesse por tudo que diz respeito ao som, inclusive sob o ponto de vista psicológico; assim, pode tornar sua aula mais interessante. Além disso, sabe-se que, para manejar o material auditivo, exige-se um ouvido experimentado.

Willems, em seu livro "*Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*", fala a respeito dos fatores que o educador deve aprofundar. São eles: (a) a lei dos harmônicos; (b) os sons resultantes; (c) as vibrações por simpatia; (d) as leis das pulsações. Esses fenômenos podem ser amplamente aproveitados para a educação do ouvido. Por isso, o estudo deles é de extrema importância para o professor de música. No estudo da sensorialidade auditiva, Willems aponta de que maneira ela pode ser desenvolvida, dando exemplos práticos da utilização dos elementos sonoros.

### **3.2 - As canções**

A canção é, para Willems, o centro do trabalho de educação musical. Ele considera que a canção: i) reúne de forma sintética, ao redor da melodia, o ritmo e a harmonia; ii) faz o aluno vivenciar de forma inconsciente o acorde; iii) pressente as funções tonais. Ele aponta a canção como o melhor meio de desenvolver a audição interior, fator preponderante na atividade musical e chave da verdadeira musicalidade. São inúmeros os benefícios trazidos pelo canto no estudo da música. Através do canto, o aluno pode ainda descobrir o sentido do trecho musical, o tempo real, o fraseado, os diversos elementos agógicos, dinâmicos e plásticos existentes na música. Sendo assim, as crianças devem adquirir um repertório de canções que lhes prepare para o estudo da mú-

sica, pois a vida empírica deve preceder a consciência, devendo esta preparação compreender também o ritmo, as escalas e os acordes.

No começo, as canções devem ser simples e breves, explorando o intervalo de 3<sup>a</sup> menor sobre sílabas ou palavras como “sim - sim”, “não - não”, “bom - dia”. No entanto, ele fala que a beleza e o gosto musical devem estar acima das preocupações pedagógicas. De fato, ele mesmo diz: “quando fazemos uma coisa, mesmo que pequena, a gente deve fazer bem, bonito e verdadeiro”.<sup>10</sup>

Sob o ponto de vista da psicologia musical, Willems distingue diversos tipos de canções que ele denomina pedagógicas, elaboradas com finalidades específicas como, por exemplo, melhorar o desempenho no ritmo e treinar o ouvido. As melodias cantadas em cânone devem ser trabalhadas antes das melodias a duas ou três vozes, as quais são ótimas para preparar o ouvido para a percepção dos intervalos e da harmonia. Em seu repertório, existem diversos gêneros de canções que devem ser trabalhadas de acordo com as necessidades pedagógicas do momento. Entre elas, estão as canções populares tradicionais, as canções didáticas (as de intervalos, acordes, ou de modo maior e menor), canções que preparam para a prática instrumental, as canções de mímica, ritmadas, entre outras.

Para Willems, é importante que as crianças conheçam as canções folclóricas de seu país ou região, cabendo ao professor fazer uma seleção daquelas que sejam interessantes do ponto de vista do ritmo, dos intervalos, dos acordes ou dos modos. Estas canções também deverão servir mais tarde ao estudo do instrumento, momento em que o aluno já adquiriu uma base auditiva onde a canção também foi utilizada como ponto de partida. Como já dissemos, Willems observa que o estudo do instrumento em geral não está preocupado com o desenvolvimento da musicalidade, mas dá prioridade à técnica e ao desempenho instrumental. No entanto, como ele faz da canção o centro de todo o curso de musicalização, no seu repertório de canções didáticas estão aquelas

---

<sup>10</sup> *In*: Rocha, Carmen Maria Mettig: *Educação Musical - Método Willems*. Salvador: (Faculdade de Educação da Bahia), 1990, p. 34.

que preparam para a prática instrumental. Ele afirma que estas devem ser simples, sobre o pentacórdio da tônica e, logo depois, podem ser estendidas para o âmbito da oitava. Entende-se que, desta forma, a musicalidade do aluno está sendo trabalhada, visto que o aluno toca aquilo que já canta, aquilo que já foi vivenciado, tendo assim uma motivação a mais ao pegar um instrumento, quando o sentido do ritmo e o ouvido devem ser valorizados. Willems dá o seguinte caminho para os alunos iniciantes no instrumento: i) cantar a canção primeiramente com palavras (isto também ajuda a memória musical); ii) cantar a canção com “lá - lá - lá”, em diferentes tonalidades; iii) cantar na tonalidade de dó com o nome das notas; iv) exercitar no instrumento. Desta forma, respeita-se a ordem que ele considera como natural: antes de tudo o som, em seguida a palavra e depois a realização instrumental.

Willems também acha importante incentivar a criança a criar melodias simples, apropriadas à utilização de movimentos corporais. Estas podem ser feitas sobre poemas curtos ou frases inventadas pela própria criança. Ele diz que o aluno de qualquer nível deve saber improvisar. Isto é importante do ponto de vista da vida interior, porém ele afirma que não se deve querer que os principiantes harmonizem as canções por eles inventadas, pois *“harmonia exige muita inteligência e prática; por isso, salvo raras exceções, deve reservar-se para mais tarde”* e, ainda, *“não se pode querer em pouco tempo que o aluno adquira a maturidade harmônica indispensável para uma harmonização correta”*.<sup>11</sup> O que deve ser bem aproveitado é o desejo espontâneo que muitas crianças têm de improvisar, e muitas vezes essas crianças improvisam por um longo tempo utilizando uma frase curta ou uma só palavra, ou mesmo em “lá - lá - lá”.

Willems cita vários compositores que também consideram o canto um elemento relevante dentro do estudo da música, como Wagner, que escreveu:

*“O canto, o canto e outra vez o canto. O canto é decisivamente a linguagem pela qual o homem se comunica com os outros*

---

<sup>11</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1961, p. 28.

*musicalmente... O órgão musical mais antigo, mais autêntico, mais belo, é a voz humana; somente a este órgão a música deve a sua existência”.*<sup>12</sup>

### **3.3 - Introdução à leitura e à escrita musical**

O domínio da escrita e da leitura deve ser introduzido depois da criança ter vivenciado os elementos sonoros sensorialmente. Na realidade, a leitura e a escrita são meios de expressar visualmente, através de símbolos, aquilo que já foi vivenciado na fase de iniciação, quando a percepção auditiva já foi trabalhada mesmo sem o emprego dos nomes das notas.

Segundo Willems, a preparação para a escrita e a leitura se faz por diferentes meios, entre os quais:

- o uso do nomes das notas e seu ordenamento (sem teoria);
- o desenvolvimento da sensação e noção de altura;
- exercícios vinculados à memória do som;
- o desenho de notas escritas no pentagrama, sem empregar os seus nomes.

#### **3.3.1 - O uso dos nomes das notas e seu ordenamento**

Willems diz: “*os nomes das notas são as etiquetas intelectuais que - junto com a noção de graus - permitirão a criança passar do concreto ao abstrato*”.<sup>13</sup> O uso dos nomes das notas deve ser introduzido muito naturalmente, sem o apoio de meios sensoriais supérfluos, como acontece freqüentemente quando se recorre a meios extra-musicais (parte do corpo para fixar as alturas do som, outros procedimentos fononímicos, associação com as cores etc.). Essa

<sup>12</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1961, p. 29.

<sup>13</sup> \_\_\_\_\_ . *Guía Didáctica para el Maestro*. Buenos Aires:(Ricordi Americana), 1966, p. 33.

introdução deve ser feita por meio de pequenas canções nas quais os nomes das notas sejam mencionados em meio às palavras.

No ensino da música, os nomes das notas devem ser logo utilizados, não como teoria, mas como simples denominação dos sons, tornando-se tão naturais quanto qualquer outra palavra empregada no dia-a-dia.

*“Não se trata, de maneira alguma, de solfejo, nem ainda de um ato de inteligência, e sim de um adestramento da memória tanto sensorial como intelectual, preparando desta maneira para a passagem do concreto (o som) ao abstrato (a teoria musical), que vem mais adiante”*.<sup>14</sup>

Para que a criança retenha progressivamente o ordenamento dos nomes das notas, é interessante fazer bastante exercícios com a escala. Mais adiante, podem-se introduzir exercícios mais caracteristicamente cerebrais de ordenamento dos sons, ordenamento dos nomes das notas e com a utilização da escala. A audição relativa, o domínio do ordenamento dos sons e dos nomes das notas permitem que se cante, com os nomes das notas, a qualquer altura, mesmo antes de se conhecer as alterações. Porém, Willems aconselha a cantar os sons, com os nomes, na sua altura absoluta e mostra a necessidade de fazer exercícios com canções que empreguem não somente os nomes das notas mas sílabas como “lá, lá, lá”, porque permitem fazer transposições para todas as tonalidades sem a preocupação com a nomenclatura.

Dominar a lógica do ordenamento dos sons é algo que compete à inteligência. Para se chegar a isso, Willems propõe exercícios de organização, como mostrado no quadro a seguir. Estes exercícios podem, em determinado momento, ser praticados com o piano, cantando e tocando com dois dedos, um dos quais deve sustentar o primeiro dó enquanto o outro se move pelos graus. Logo se fará o mesmo, abaixando: dó - si, dó - lá, dó - sol etc.

---

<sup>14</sup> Willems, Edgar. *La Preparación Musical de los Más Pequeños*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1962, p. 93.

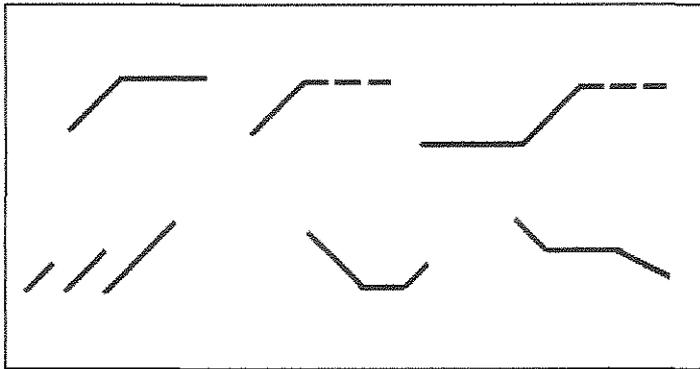
<b>Fazer cantar:</b>	dó-ré		
	dó-ré-mi		
	dó-ré-mi-fá		
	dó-ré-mi-fá-sol		
	dó-ré-mi-fá-sol-lá		
	dó-ré-mi-fá-sol-lá-si		
	dó-ré-mi-fá-sol-lá-si-dó		
<b>Depois:</b>	dó-ré	dó-mi	dó-fá
	dó-sol	dó-lá	etc.

É oportuno, aqui, dizer que Willems insiste muito no fato de que a escala não deve ser considerada como um conjunto de tons e semitons: dó - ré, ré - mi, mi - fá etc., mas sim como um conjunto de intervalos: dó - ré, dó - mi, dó - fá etc.

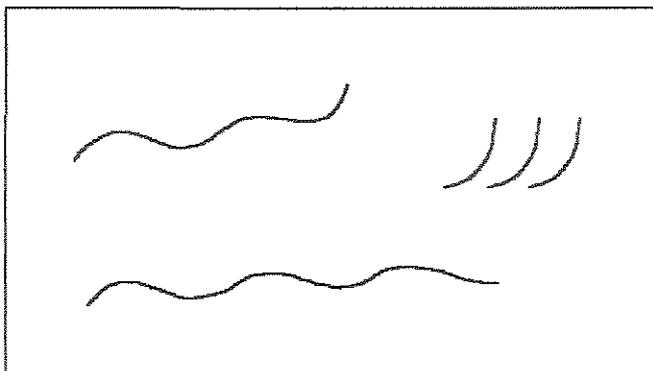
### 3.3.2 - Desenvolvimento da sensação e da noção de altura sonora

Os movimentos ascendente e descendente do som - que podem ser percebidos na reprodução de motivos sonoros na flauta de êmbolo, nos “glissandos” sobre diversos instrumentos (violino, piano, xilofones, metalofones) ou no canto do vento - devem ser associados a fatos concretos relacionados com o sentido de movimento, que é muito desenvolvido na criança. Tudo isso vai dar uma noção mais exata do movimento sonoro. Para a criança, é muito mais fácil apreciar o movimento sonoro (dizendo que o som subiu ou desceu) do que a altura (dizendo que um som é alto e outro som é baixo). Como a palavra favorece a assimilação, Willems acha interessante dizer sempre às crianças as frases: “este som subiu”, “este som desceu”. É muito útil recorrer, também, ao gesto da mão, mediante o qual a criança imitará o movimento sonoro dos instrumentos ou de sua própria voz. Quando o movimento sonoro for bastante exercitado com o uso de um abundante material sonoro, a criança passará a desenhar os movimentos sonoros através de gráficos nos quais só a relatividade interessa: subida ( / ) e descida ( \ ).

Prosseguindo, serão executadas diversas seqüências de sons que podem dar, por exemplo, os seguintes resultados:



Ainda dentro desta classe de exercícios, Willems sugere utilizar sirenas, resultando assim em gráficos semelhantes a estes:



É interessante que a criança estabeleça uma relação entre estes jogos sonoros e o que ela escuta na natureza; assim, seu ouvido musical poderá desenvolver-se e afinar-se.

### 3.3.3 - Exercícios vinculados à memória do som

Willems diz:

*“A memória musical começa já a se desenvolver pelos exercícios de classificação, depois pelos exercícios de reprodução dos sons, mas ela só se desenvolve à medida que a criança aprende a ouvir bem, a receber o som de maneira sensorial”*.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Willems, Edgar. *L'Oreille Musicale - Tome I*. Fribourg (Suíça): (Pro Musica), 1985, p. 117.

Ele dá vários exemplos de exercícios que têm a finalidade de desenvolver a memória musical. A seguir, citaremos quatro deles, os quais dizem respeito sobretudo à memória sensorial auditiva:

1 - Fazer eco: o professor canta uma pequena frase, a criança repete somente os dois últimos sons, em eco. Por exemplo: *dó, ré, mi, fá, sol, mi*; eco: *sol, mi* (os nomes das notas só são dados aqui a título de indicação);

2 - O aluno canta um som dado, depois o professor toca outras notas ou acordes e o aluno canta novamente o primeiro som dado;

3 - Tocar alguns sons que a criança repete gradativamente; depois solicitar o primeiro som; o próprio aluno canta três ou quatro sons, depois repete o primeiro. Este exercício tem uma certa importância já que, nas canções, quando o aluno deve repetir uma frase, é freqüentemente a primeira nota que lhe foge;

4 - O professor toca algumas notas, depois toca-as uma segunda vez e modifica uma delas; o aluno deve descobrir a nota trocada, por exemplo a terceira, e cantá-la em seguida.

A memória sensorial auditiva é a base para o estabelecimento das memórias afetiva e intelectual, que virão em seguida. Willems coloca a memória auditiva no mesmo nível da audição interior; assim, os exercícios de memória auditiva servem automaticamente para desenvolver a audição interior. Uma das melhores formas de desenvolver a audição interior é fazer com que as crianças aprendam muitas canções, utilizando-as para fazer exercícios similares a estes:

1 - A criança começa a cantar e pára a um sinal dado pelo professor, mas continua cantando interiormente; a um novo sinal, retoma a canção em voz alta.

2 - Canta-se várias vezes uma canção curta e bem ritmada. A cada repetição suprime-se uma das sílabas que serão substituídas pelo silêncio correspondentes.

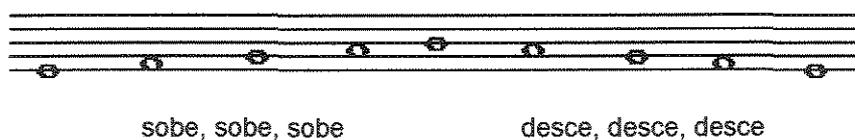
Willems classifica a memória musical da seguinte forma:<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1961, p. 117.

- a) Rítmica
1. Fisiológica
  2. Afetiva
  3. Mental
- b) Auditiva
1. Memória do som (*preferentemente fisiológica*)
  2. Melódica (*preferentemente afetiva*)
  3. Harmônica (*preferentemente mental*)
- c) Mental
1. Nominal
  2. Visual
  3. Analítica
- d) Intuitiva          Supra-mental

### 3.3.4 - O desenho de notas escritas no pentagrama, sem os seus nomes

Pelo Método Willems, a escrita musical no pentagrama deve ser, no início, sem o nome das notas. Exemplos:



Isso evita que se provoque no principiante noções falsas como, por exemplo, o “dó” está sobre a linha (—o—). Outro erro da mesma natureza é associarem-se os dedos das mãos com o pentagrama: por exemplo, a associação da nota “mi” ao dedo mínimo poderá facilitar a compreensão quando utilizarmos a clave de sol, mas criará dificuldades quando o estudo de outras claves for introduzido. Isto justifica que, desde o começo, o ensino da música deva ser dotado de bases verdadeiras, isto é, de bases que são válidas do início ao fim dos estudos. Fazer cantar a escala em graus é uma ótima maneira de dar a noção quantitativa dos intervalos, a qual, por sua vez, é muito importante para

a escrita; desta forma, pode-se cantar a escala em graus: “um - dois, um - dois - três etc.”, e ainda: “um - dois, um - três, um - quatro etc.”.

No começo, Willems se atém a uma ordem relativa. Porém, logo que se percebe que a leitura e a escrita relativas estão automatizadas, passa-se para a leitura e a escrita absolutas. Isto se faz através da pauta global de onze linhas com o uso conjunto das claves de sol e fá. Mais tarde, com o estudo das claves, chega-se ao ordenamento absoluto.

## 4. O Ritmo

*"O ritmo, musical ou não, pode comparar-se com a força que dá forma ao tronco e às ramas de uma árvore, força primária, propulsora, linear; o ritmo dá a forma, a estrutura."*

Edgar Willems

Para Willems, *"querer definir o ritmo musical seria uma tarefa perigosa, pois o ritmo, um dos três elementos fundamentais da música - com a melodia e a harmonia - é a expressão direta de um dos elementos constitutivos da natureza humana: a vida física"*.<sup>17</sup> Segundo ele, o ritmo é movimento ordenado, o que é diferente de ordenação do movimento, pois o movimento deve preceder o ordenamento, assim como a vida vem antes da consciência. Para ele, portanto, o ritmo, assim como o som, é um elemento pré-musical; para se tornar musical, deve ser sonoro e possuir qualidades favoráveis para a estrutura musical melódica e harmônica. *"Em todos os graus da educação rítmica, desde as crianças menores até os profissionais, o ritmo puro, pré-musical - que se encontra também nas outras artes e na natureza -, pode ser vital para o músico"*.<sup>18</sup> O ritmo deve ser sempre um elemento de vida, criador de formas, e não o contrário. Assim, é necessário partir da vida para se chegar às formas e não partir das formas para se chegar à vida, porque a vida é criadora de formas. Ritmo também é movimento corporal, o que não deve ser confundido com ginástica rítmica, com dança e nem com rítmica.

Ritmo é diferente de medida: é pelo aspecto qualitativo que se acha o ritmo. O cálculo mental leva a crer que o que difere um compasso de dois, três ou quatro tempos é só o aspecto quantitativo. Porém, fica provado que isso não é verdadeiro se observarmos, por exemplo, que o compasso binário tem caráter pendular e o ternário tem caráter rotatório, e essa distinção pode ser sentida e percebida pela criança em seu próprio corpo sem ser preciso recorrer ao cálculo

<sup>17</sup> Willems, Edgar. *La Preparación Musical de los Más Pequeños*. Buenos Aires: (Editorial Universitaria), 1962, p. 81.

<sup>18</sup> \_\_\_\_\_ . *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitaria), 1961, p. 42.

mental. Portanto, é o aspecto qualitativo que deve ser trabalhado, e não o quantitativo, que tem sua origem no intelecto. O cálculo métrico é um perigo para o ritmo vivo. O músico tem que entender o nosso sistema métrico, a proporcionalidade, os valores rítmicos, entender os valores abstratos das notas, mas na prática esses valores se referem à duração no tempo, o que significa que é o sentido do transcurso do tempo que tem que ser adquirido, e isso não pode ser entendido por meio do intelecto ou do cálculo matemático, ou seja, pela consciência cerebral, e nem por meio da emoção, mas por meio de movimentos corporais vividos ou imaginados. A sensibilidade e a inteligência não estão excluídos da educação rítmica, mas é o sentido de movimento que dá a consciência do transcurso do tempo.

Na música, o ritmo é o elemento mais material. Por isso, ele vem em primeiro lugar, tem a prioridade. A melodia não pode existir sem ele; porém, a melodia tem a preeminência. O ritmo é a estrutura da melodia e da harmonia, e não a essência; ele confere à música sua forma material, é a vida musical, corporal, fisiológica. Pode ser considerado, como a melodia e a harmonia, em seu triplo aspecto: físico, afetivo e mental; porém, ao lado do aspecto afetivo (expressão das emoções) ou mental (ordenamentos cerebrais), é na energia vital, no dinamismo inerente à vida física, que o ritmo encontra sua origem, sua característica. Esta é a estrutura da concepção psicológica da música adotada por Willems, e que ele acha essencial para que o pedagogo encontre os procedimentos adequados às necessidades musicais de cada pessoa. O ritmo confere à música sua forma material, é a vida musical corporal, vida fisiológica. *“É o ritmo que dá a forma à música, como o tronco e as ramas dão forma à árvore”*.<sup>19</sup>

Para Willems, há várias fontes de ritmo, e todas elas servem para inspirar o pedagogo na sua prática com crianças:

- os ruídos (da natureza, das máquinas);

---

<sup>19</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1961, p. 45.

- o canto dos pássaros;
- o andar característico de certos animais;
- a linguagem e a poesia;
- os movimentos humanos, como a marcha, o salto, os movimentos dos braços e das mãos;
- os instrumentos musicais;<sup>20</sup>
- outras formas de arte.

Porém, a mais importante fonte prática do ritmo musical se encontra na própria música, desde as canções populares até as grandes obras; mas é preciso não se basear exclusivamente nas formas exteriores porque, se isso ocorrer, estarão sendo enfatizadas a imitação e a memória em detrimento do ritmo vivo.

Assim, no ensino da música, o ritmo deve ser trabalhado através das canções, pois elas sintetizam os elementos fundamentais - o ritmo, a melodia e a harmonia - que inconscientemente vão sendo absorvidos pela criança. É interessante que as canções, quando utilizadas para o objetivo específico do treinamento rítmico, possibilitem despertar e desenvolver as relações possíveis entre elas e o movimento corporal, como, por exemplo, as canções de ninar (balanço), canções para saltar, agachar, canções que explorem movimentos em diferentes velocidades (lento, rápido e normal), outras que aproveitem os movimentos naturais da criança etc. Willems aconselha que as canções que se cantam enquanto se caminha sejam as canções com ritmos regulares e marcados. Na marcha, é mais natural marcar o ritmo de uma canção enquanto se marcha o tempo; portanto, ele considera errado fazer o contrário (marcar o tempo e marchar o ritmo). Faz referência a algumas canções que existem na literatura infantil, as quais utilizam gestos inspirados nos fenômenos da natureza, como a chuva, o vento, o balançar das árvores etc., e ainda nos movimentos que o ho-

---

<sup>20</sup> Nesse sentido, há compositores que se identificam bastante com o seu instrumento, que dele podem tirar o ritmo da vida (material e espiritual, que se traduz em arte). Para este fim, os instrumentos de percussão estão em primeiro lugar. Willems, em seu livro "*Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*" (p. 44), faz referência à exploração, em nossos dias, das qualidades percussivas do piano, mas ele não vê isso com bons olhos, dizendo que infelizmente isso nada acrescenta à dignidade do referido instrumento.

mem realiza na sua vida cotidiana. Willems diz também que é importante o próprio professor fazer estes movimentos, sem esquecer que o ritmo propriamente dito é que deve estar em relevo nestas canções. Em outras palavras, esses movimentos não devem ser confundidos com os que são utilizados na canção com mímica, nas quais há uma predominância do argumento literário sobre a música e, conseqüentemente, sobre o ritmo musical. À medida que essas canções forem sendo trabalhadas, as crianças, sem esforço, irão realizando com o corpo a divisão e a subdivisão dos tempos. É muito importante que, ao se trabalhar uma canção ritmicamente, sejam explorados o tempo, o compasso e as subdivisões do tempo, pois esses elementos são indispensáveis para preparação da fase dos ditados rítmicos.

Todas as canções servem para se marcar o ritmo, sendo necessário o ouvido controlar a simultaneidade dos sons, da voz e do ritmo golpeado. Muitos outros exercícios podem ser feitos, como marchar de acordo com o tempo enquanto se bate o ritmo da música. É bom lembrar que Willems dá ao tempo uma importância não tanto quantitativa, aquela que se mede com o metrônomo, e sim um valor qualitativo que está dentro de cada um. Sendo assim, pessoas distintas podem interpretar diferentemente um mesmo “tempo”.

Para se ensinar o compasso, Willems diz que é preciso que se evitem certos procedimentos que geram falsas associações, afirmando que “*todo sistema não baseado no instinto de movimento corporal ou anímico é perigoso e as vezes até completamente falso para a vida rítmica*”.<sup>21</sup> A educação rítmica deve, portanto, basear-se no instinto rítmico, através do qual é preciso que se adquira, em primeiro lugar, a prática dos três elementos: o tempo, o compasso e a subdivisão dos tempos. Isso se faz por meio de canções e exercícios que incluem movimentos corporais e instrumentos de percussão diversos.<sup>22</sup> Quando as crianças estiverem mais adiantadas, também podem-se fazer exercícios nos

<sup>21</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1961, p. 38.

<sup>22</sup> Willems valoriza muito a utilização dos pauzinhos, pois é um complemento interessante para a educação rítmica musical, e ainda porque as crianças gostam e os empregam com entusiasmo e interesse.

quais esses elementos sejam treinados simultaneamente. Depois que o aluno adquirir instintivamente esta prática, pode-se passar para a consciência cerebral, pelo entendimento das mais diversas fórmulas rítmicas, o que é indispensável para se ler e escrever os ritmos. Porém, desde o começo, é preciso usar corretamente a terminologia musical, sem “apelidos”; ou seja, já devem ser empregados os termos usuais do dia-a-dia musical, como, por exemplo: rápido, lentamente, acelerando, *rallentando*, forte, crescendo, fraco etc.

Willems afirma que, no início, percebe-se como algumas crianças não têm iniciativa para participar das atividades devido à timidez, mas com o passar do tempo essa iniciativa vai sendo adquirida. Ele também acha necessário que se explore o ritmo que as crianças realizam com as mãos, nas mais diversificadas formas, como, por exemplo, sobre o corpo, sobre o solo (quando as crianças estão sentadas no chão), com as duas mãos frente a um colega. O bater das mãos, além de ser do agrado das crianças, prepara para a improvisação rítmica e para a tomada de consciência de distintos elementos métricos, rítmicos e plásticos. Os contratempos também podem ser treinados com as mãos, dando o primeiro golpe ao lado da mesa sem tocá-la.

As crianças devem também aprender a marcar o compasso com as duas mãos e com os movimentos mais naturais possíveis, com gestos simples, relaxados, para não cair na superficialidade ou em gestos estereotipados que não ajudam em nada na educação rítmica. Por outro lado, a marcação do compasso não deve entrar prematuramente na educação rítmica e sim depois de a criança ter-se exercitado bastante, batendo com pauzinhos ou com as mãos enquanto canta.

A improvisação também está presente no programa de educação rítmica de Edgar Willems. Através das canções, as crianças já aprenderam a marcar os diversos ritmos. Também as inúmeras repetições de um mesmo ritmo fizeram com que as crianças o assimilassem e o dominassem. Desta forma, os alunos já estão prontos para a improvisação. Após a criança aprender a marcar os compassos de dois, três e quatro tempos, o professor pode começar

improvisando no piano, mudando de compasso, sempre caracterizando o primeiro tempo com a acentuação exagerada, para que as crianças identifiquem o compasso. As crianças também poderão, livremente, marcar compassos diferentes contando em voz alta, o que é um ótimo exercício para elas se desinibirem e terem iniciativa.

Depois que a criança exercitar os três elementos do ritmo - o tempo (unidade primeira), o compasso (unidade superior) e a subdivisão (unidade inferior que pode subdividir-se), é necessário acrescentar a arte do fraseado que, no começo, deve basear-se no canto e na respiração.

Quanto aos elementos agógicos do ritmo, Willems dá mais importância à duração que à intensidade, apesar de achar esta última possuidora de um grande valor artístico se estiver desvinculada daquela teoria que a restringe ao tempo forte e tempo fraco (*thesis* e *arsis*). É interessante que se explorem, nos exercícios, o *crescendo* e o *decrescendo*, vinculados naturalmente aos elementos agógicos, o *accelerando* e o *rallentando*, sendo necessário que os alunos ouçam muito bem para formar um conjunto harmônico com os outros. Os ritmos regulares e métricos já trazem naturalmente os valores fortes e fracos dos compassos. No *accelerando*, os alunos são levados a golpear mais forte; portanto, deve fazer-se a distinção, sendo necessário, para isso, fazê-los golpear em *crescendo* e *decrescendo* sem alterar o andamento. Só com alunos mais adiantados deve-se trabalhar as alterações de velocidade e de intensidade simultaneamente.

Podemos observar claramente que Willems não recorre, na educação rítmica, a procedimentos que fogem ao que ele denomina "ritmo vivo", como os desenhos, a dactilorrítimia,<sup>23</sup> as fórmulas vocais ligadas a ritmos determinados, pois

*"a vida rítmica em si já é bastante completa. (...) Muitos músicos não concebem o progresso senão no sentido do virtuosismo. (...) Quantos*

---

<sup>23</sup> Procedimento que consiste na representação dos ritmos elementares por meio dos dedos das mãos.

*professores, por outro lado, nunca ensinaram a principiantes e confundem os rudimentos rítmicos com as bases rítmicas”.*<sup>24</sup>

É preciso, portanto, que se descubram “bases suscetíveis de favorecer o desenvolvimento musical, não só das crianças dotadas, mas também daquelas que não o são, de modo que se possa introduzi-las, até certo ponto, na esfera de beleza da arte musical”.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Willems, Edgar. *Guía Didáctica para el Maestro*. Buenos Aires:(Ricordi Americana), 1966, p. 29.

## 5. A Melodia

*"A melodia sempre foi e sempre será o elemento mais característico da música."*

Edgar Willems

Para Willems, a verdadeira melodia nasce de uma emoção ou sentimento. O som que resulta de um ato físico não passa, para ele, de um elemento pré-musical, como o ritmo. Fazer música apenas com o intelecto, eliminando o sentimento ou a emoção é eliminar o que há de mais nobre e elevado na música.

Ele diz que a melodia pode ter várias fontes de inspiração que provêm do exterior e que tocam a nossa sensibilidade, como, por exemplo, o canto dos pássaros, o barulho das máquinas, o balbucio das crianças, os sons domésticos, a própria linguagem. As melodias existentes também enriquecem a nossa imaginação, porém a verdadeira fonte da melodia se encontra na emoção e no sentimento. Os momentos de tensão e relaxamento presentes em uma melodia são meios de expressão que se utilizam da emoção e da afetividade. Para confirmar o lado afetivo que existe na música e principalmente na melodia, Willems cita frases de pessoas famosas, as quais descrevo algumas: "a música é a linguagem das emoções" (Kant); "a música é a linguagem do coração" (Musset); "o órgão do coração é o som, sua língua artística consciente, a música", "a música é a língua absoluta pela qual o músico fala a todos os corações", "eu não posso conceber o espírito da música morando noutra lugar que não o amor" (Wagner).

Outra importante fonte de inspiração para a criação de melodias a que Willems faz referência é o canto dos primitivos,<sup>25</sup> considerado por ele como manifestação primária da música. Aí os intervalos musicais estão muitas vezes ligados a inflexões vocais que não são determináveis por notas da escala e a

---

<sup>25</sup> Willems, Edgar. *L'Oreille Musicale*, Tome II. Fribourg (Suíça): Pro Musica, 1985, p. 67.

melodia propriamente dita é inexistente. Nesse sentido, ele se contradiz quando afirma que os compositores que se inspiram nos negros para a criação de suas composições estão negando a própria melodia, “*abandonando o terreno da afetividade emotiva para limitar-se ao das sensações dinâmicas e fisiológicas*”.<sup>26</sup> O elemento que predomina na música das diferentes raças faz com que Willems afirme que a música dos negros (considerados como primitivos) seja de natureza rítmica, a dos orientais de natureza melódica e a dos ocidentais de natureza harmônica.

Faz críticas a certos educadores que ensinam a criar melodias dando regras para isso. Não nega que para se compor é preciso um equilíbrio psíquico, matemático. Porém, uma bela melodia não nasce pela observância desses princípios. É preciso que se tenha um impulso afetivo pois a melodia não deve ser fabricada: ela deve nascer. É preciso, no entanto, que o professor contribua para esse nascimento. “*Na criação musical, é preciso, com efeito, chegar a agir sem refletir muito, porque toda preocupação intelectual arrisca entrar o nascimento da melodia*”.<sup>27</sup> Para desenvolver o senso melódico, ele aponta alguns exercícios como: memorizar canções bonitas (para isso não precisa que as mesmas sejam complexas); tentar completar idéias melódicas; solfejar, evitando aqueles solfejos em cujas melodias estejam ausentes a expressividade e a musicalidade; estudar melodias escritas nos modos antigos, melodias exóticas, árabes, peruanas, africanas e outras; introduzir nas melodias os ruídos da natureza, das máquinas, o canto dos pássaros e dos insetos e outros desse gênero; treinar os alunos para avaliar o caráter de uma melodia, perguntando-lhes se ela é bonita, qual o seu gênero, caráter, país de origem, época; e ainda pela improvisação.

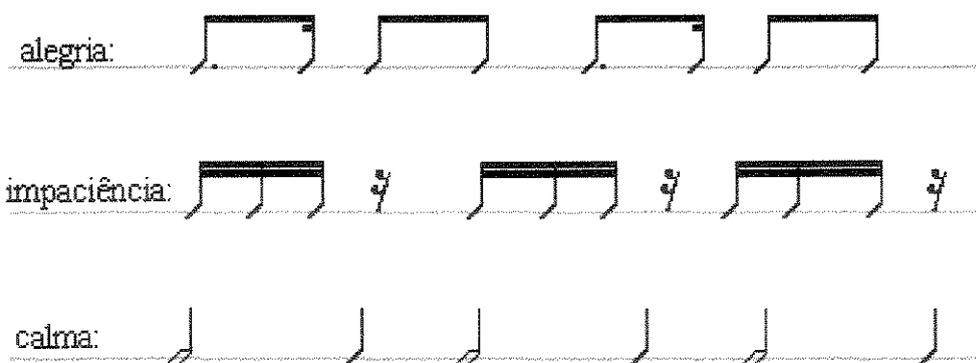
Na improvisação melódica, é necessário agir de forma espontânea, tendo o cuidado para que o intelecto não interfira nas nossas expressões mais

---

<sup>26</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1961, p.70.

<sup>27</sup> \_\_\_\_\_, *L'Oreille Musicale*, Tome II. Fribourg (Suíça): Pro Musica, 1985, p. 65.

genuínas. Em sua opinião, aí é preciso agir sem compreender e sem refletir, é preciso ser bastante inteligente para saber colher no mais íntimo do nosso ser as fontes vivas do ritmo e da melodia. É na improvisação que vêm em relevo todas as riquezas musicais acumuladas no subconsciente. Uma das dificuldades da improvisação melódica é que muitas vezes se buscam frases muito complicadas. Em vez disso, é preciso ser simples e, com esse objetivo, Willems dá alguns conselhos, entre os quais: não hesitar de repetir a mesma nota várias vezes, variando eventualmente os valores rítmicos; repetir os fragmentos melódicos, sobretudo a frase inicial, que pode trazer o tema; utilizar finais simples e naturais, já ouvidos, como aqueles baseados sobre a cadência dominante - tônica. Os exercícios de improvisação rítmica vão ajudar bastante, pois eles servem para desenvolver a impulsão dinâmica, que é a base da melodia. Nos exercícios de improvisação melódica, deve-se antes de tudo apelar à natureza psicológica do ser humano, e o ritmo é um fator preponderante pois está intimamente ligado ao homem por estar presente na respiração e em todos os nossos movimentos (rápidos, lentos, irregulares, bruscos, doces ou suaves). Willems observa que, mesmo se o ritmo e a melodia vão juntos, na ordem cronológica o ritmo vem em primeiro lugar. Assim, os alunos criam ritmos que traduzem estados da alma, como alegria, impaciência, calma, cólera. Pode-se, sobre estes ritmos, improvisar melodias, mesmo que sejam só em *lá, lá, lá*. Eis alguns exemplos de ritmos dados por Willems:<sup>28</sup>



<sup>28</sup> Willems, Edgar. *L'Oreille Musicale - Tome II*. Fribourg (Suíça): (Pro Musica), 1985, p. 204.

Exercícios mais metódicos também podem ser feitos pela execução de frases rítmicas, como por exemplo:

1 - o professor executa ritmicamente uma frase em forma de pergunta e o aluno dá uma outra frase em resposta; em seguida, é o aluno que faz a pergunta e o professor responde;

2 - tomando-se em série essas mesmas quatro frases (duas perguntas e duas respostas), o professor faz a primeira e a terceira frases e o aluno as outras duas, e vice versa, isto é, o aluno faz a primeira e a terceira frase e o professor as outras duas.

3 - finalmente, o aluno faz sozinho as quatro frases rítmicas, realizando a seqüência completa.

Podem-se fazer também pequenas melodias sobre duas ou três notas. Assim, para se criar uma melodia ou ainda para cantar simplesmente por meio de um solfejo, é preciso sempre agir com impulsão física e sensibilidade emotiva.

Um outro ponto a ser trabalhado é a memória melódica. Aqui é preciso se fazer uma relação entre as alturas dos sons, que estão naturalmente unidos ao elemento rítmico. Neste trabalho, é muito importante que o professor conheça bem os tipos de memória para poder compreender melhor o aluno. Sabendo exatamente em qual tipo de memória ele está mais carente, pode assim fazer um trabalho mais direcionado. Na prática de um instrumento como o piano, por exemplo, são as memórias tácteis, musculares e visual do teclado que estão em jogo, desempenhando um papel de primeiro plano. Na leitura, é a memória visual. Do ponto de vista musical, Willems afirma que a memória rítmica vem em primeiro lugar, em segundo vem a memória melódica e em terceiro lugar a memória do nome das notas ou dos sinais escritos.

A memória é tributária da atenção. Por isso, Willems dá grande importância ao fato de o professor ter um bom método, estimulando sempre o aluno com aulas ricas e dinâmicas.

A audição é classificada por Willems em três tipos: *audição absoluta*, *audição relativa* e *audição interior*. A audição absoluta desempenha um papel importante na memória melódica, mas não é uma condição necessária para ser um bom músico. A audição relativa, no entanto, é um critério bastante seguro de garantir se a pessoa tem ou não tem boa musicalidade. A audição interior é também um fator preponderante para a musicalidade. Por isso, Willems aponta alguns caminhos de como desenvolvê-la nos alunos. Por exemplo:

1 - cantar canções curtas, e a cada repetição suprimir uma sílaba, depois duas, três e assim por diante;

2 - bater o ritmo de uma canção com as mãos e pedir que a criança a reconheça; ela se esforça e ouve a canção sobre o ritmo.

Willems faz um estudo detalhado sobre os intervalos, e afirma que é pela sua prática que melhor se aprofunda o elemento melódico na música. “*A oitava, o acorde perfeito maior, os tons e os semitons cromáticos são normas inerentes à própria natureza dos sons e à do ser humano, normas necessárias para a construção musical*”.<sup>29</sup> Eles (os intervalos) possuem um grande valor expressivo e podem ser treinados por meios de canções simples, porém profundas.

---

<sup>29</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1961, p.76.

## 6. O Ouvido Musical

*“Os maus músicos não podem ouvir o que tocam; os medíocres poderiam ouvir, mas não ouvem; os músicos medianos ouvem o que tocaram; só os bons músicos ouvem o que vão tocar.”*

Edgar Willems

O ouvido, enquanto órgão da audição, é “o intermediário entre o mundo objetivo das vibrações e o mundo subjetivo das imagens sonoras”.<sup>30</sup> Ele se compõe de ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno. O ouvido interno é o mais importante para a audição. Aqui não trataremos da anatomia de cada uma dessas partes; porém, é importante dizer que os estudos científicos realizados sobre o funcionamento auditivo confirmaram a teoria de base realizada por Willems a respeito do triplo aspecto do desenvolvimento auditivo (sensorial, afetivo e mental): “...o nervo auditivo não vai diretamente ao cérebro, ele passa primeiramente pelo bulbo (sede das ações nervosas), segue o seu percurso até o nível diencefálico (sede das emoções) e mais adiante atinge o córtex cerebral (sede das reações intelectuais)”.<sup>31</sup>

Como já dito anteriormente, Willems encara o homem sob um triplo aspecto: fisiológico, afetivo e mental. Por isso, ele é conduzido a ver o problema da audição da mesma forma. Tem-se assim:

- 1º. - a receptividade sensorial auditiva (ouvir);
- 2º. - a sensibilidade afetiva auditiva (escutar);
- 3º. - a inteligência auditiva (compreender).<sup>32</sup>

Willems ainda se refere a um quarto aspecto, que ele chama de intuição auditiva, “intuição considerada enquanto faculdade supra-mental, reunindo em

<sup>30</sup> Dupré e Nathan, *in*: Willems, Edgar. **L’Oreille Musicale - Tome I**. Fribourg (Suíça): (Pro Musica), 1985, p. 25.

<sup>31</sup> Mettig Rocha, Carmem Maria. **Educação Musical - Método Willems**. Salvador: (Faculdade de Educação da Bahia), 1990, p. 34.

<sup>32</sup> Para Willems, ouvir designa a função sensorial; escutar designa a função onde uma emoção se junta ao ato de ouvir; entender é quando se tem consciência daquilo que se ouve. Este esquema aqui apresentado é similar ao que Willems mostra em **L’Oreille Musicale - Tome II**. Fribourg (Suíça): (Pro Musica), 1985, p. 26.

*uma síntese viva e consciente, portanto criadora, as aquisições sensoriais, afetivas e mentais*".<sup>33</sup>

Na prática musical, não existe uma separação entre estes três elementos acima citados, pois a experiência musical se realiza como um todo. Assim, esta divisão não significa que estes elementos estejam separados em compartimentos estanques. Willems faz esta dissociação apenas com finalidades pedagógicas: é possível identificar em qual desses três níveis se encontra alguma deficiência que o aluno venha a apresentar, a qual pode ser sanada mediante exercícios apropriados. Mesmo diante deste fato, Willems é enfático ao dizer que não existe separação visível entre esses três domínios e que se passa imperceptivelmente de um ao outro.

Willems dá muita importância à etapa do trabalho sensorial, porém adverte sobre o perigo de se desenvolver esse trabalho exclusivamente. Para que ele tenha um verdadeiro valor, deverá ser completado com a sensibilidade afetiva auditiva e a inteligência auditiva: "*O mundo sensorial não é mais que a introdução a um mundo mais abstrato. O intelecto nos permite particularmente passar do concreto ao abstrato e não deve ser subestimado em relação à sensorialidade*".<sup>34</sup>

Willems é contra aquela concepção de que a pessoa "tem ou não tem ouvido", afirmando que, exceto por deficiência fisiológica, o ouvido de todas as crianças pode ser preparado para seguir com êxito um curso de música. Para o desenvolvimento do ouvido, o professor deve ter noções suficientes sobre o som, o ouvido e a audição e, ainda, dispor de um material sonoro apropriado. Da mesma forma que se dá importância ao uso de materiais apropriados no trabalho de desenvolvimento de outros órgãos sensoriais, também no trabalho auditivo deve-se contar com um material adequado e variado. Willems observou que a educação do ouvido, criada a partir dos princípios modernos,<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Willems, Edgar. *L'Oreille Musicale - Tome I*. Fribourg (Suíça): (Pro Musica), 1985, p. 28.

<sup>34</sup> \_\_\_\_\_, *Op. cit.*, p. 30.

<sup>35</sup> Quando fala em "princípios modernos", Willems se refere à postura que a pedagogia musical contemporânea tem em relação ao som, que é encarado como matéria-prima autônoma.

não tem dado os resultados desejados. Willems aponta algumas causas desse problema, entre as quais estão a falta de importância que se dá ao material sonoro utilizado e também a ignorância de certos princípios da cultura auditiva, entre os quais a acuidade, que só o trabalho no espaço intratonal<sup>36</sup> permite fazer.

*“Este espaço compreende o infinitamente pequeno na escala pancromática dos sons, e deve recorrer-se ao ‘poder separador’ do ouvido, à sensibilidade tonal diferencial, que desempenha um papel de primeira ordem na avaliação e na tomada de consciência dos sons que constituem um intervalo ou um acorde. Quanto mais sensível for o ouvido, tanto mais separados uns dos outros parecerão os sons de um acorde e, por conseguinte, mais fáceis de determinar”.*<sup>37</sup>

Eis como Willems resume as etapas a serem seguidas no ensino que busca o desenvolvimento auditivo:

*“1º. - Fazer experimentar o som pela criança; levá-la a escutar bem; por isso são indispensáveis os brinquedos musicais e o material sonoro criado ou reunido com essa finalidade.*

*2º. - Despertar na criança o amor ao som, o desejo de reproduzir o que ela entendeu e familiarizá-la com o domínio melódico, fazendo-a cantar belas canções, populares ou outras; desenvolver assim a memória auditiva; apelar à sua imaginação auditiva e despertar nela o desejo de criar, de improvisar.*

*3º. - Fazer nascer na criança a consciência sensorial, afetiva e mental do mundo sonoro. A escrita e a leitura (nome das notas) se enxertam pouco a pouco sobre a experiência sonora sensorial e afetiva. A criança será introduzida no domínio harmônico pelo intervalo e pelos acordes de três e mesmo de quatro sons (estes últimos entendidos sobretudo sensorialmente e não concebidos cerebralmente”.*<sup>38</sup>

<sup>36</sup> A expressão “espaço intratonal” foi criada por Willems em 1931 para designar o espaço auditivo que se encontra entre dois sons separados entre si pela distância de um tom.

<sup>37</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1961, p. 63.

<sup>38</sup> \_\_\_\_\_, *L’Oreille Musicale - Tome I*. Fribourg (Suíça): (Pro Musica), 1985, p. 48.

## 6.1 - A receptividade e o desenvolvimento sensoriais auditivos

Quando Willems fala em receptividade sensorial auditiva, não quer se referir ao ouvido como órgão físico, mas ao fato de se buscar fazer o aluno reagir sensorialmente.

*“Esta sensorialidade musical, enaltecida pela maior parte dos compositores modernos a partir da época de Debussy, deveria ser desenvolvida em todos os alunos, pois não é só um elemento de inspiração e criação musicais, como é também fator indispensável para apreciar e sobretudo para sentir muitas obras modernas, de caráter eminentemente sensorial”.*<sup>39</sup>

A percepção sensorial consiste em ouvir. Chamamos de som a certas vibrações que se apresentam a nós sob um aspecto de continuidade e unidade.<sup>40</sup> Quanto mais o ouvido é aperfeiçoado e sensível, ou seja, receptivo, mais ele poderá distinguir as nuances de intensidade, de altura e de timbre.

Willems dá muita importância à fineza da percepção sensorial e afirma que, no ser humano, no que concerne à altura do som, esta pode ser percebida em até cerca de dois centésimos de tom. É a sensorialidade que proporciona à sensibilidade e à inteligência os elementos necessários à expressão musical. No entanto, Willems lembra que mesmo uma sensorialidade mais trabalhada ou mais desenvolvida não é o bastante, pois, se permite estabelecer a distinção entre os sons, não é ela quem distingue e sim o conjunto sensibilidade/inteligência.

Willems cita que, já em 1640, Comenius escreveu: *“Não há nada na inteligência que não tenha primeiro passado pelos sentidos...O aluno aprende a conhecer os sons quando exerce primeiro os sentidos”*. Assim, ele conclui que o ponto de partida para o florescer de outras faculdades humanas é o

<sup>39</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1961, p. 58.

<sup>40</sup> Esse aspecto é causado pelas fibras de Corti, localizadas no caracol. O órgão auditivo se compõe do ouvido externo, do ouvido médio e do ouvido interno. O ouvido interno é essencial para audição e é nele que está localizado o caracol.

conhecimento sensorial. Outros pedagogos e sábios também falaram da importância das atividades realizadas pelos sentidos. Entre eles, podemos citar J.-J. Rousseau, Pestalozzi, Decroly e Montessori.

Willems, ao discorrer sobre o problema da educação auditiva, lança a seguinte questão: o órgão auditivo pode progredir pela educação? Neste ponto, ele faz questão de diferenciar o órgão auditivo da função orgânica. Será discutida aqui apenas a função orgânica. Como lembra Willems, a mão de um instrumentista não muda de forma ou de tamanho, mas pode ser trabalhada para agir de maneira mais rápida, mais flexível, mais precisa, mais consciente. O mesmo ocorre com o ouvido. Assim, através da educação, podemos despertar, dirigir, desenvolver o seu funcionamento; se o entregamos a si próprio, isto é, se não o despertamos através de exercícios, ele corre o risco de não se desenvolver.

*“Aprender a escutar é de fato aprender a receber as impressões sonoras. Visto que é preciso o domínio do som, será necessário então desenvolver o sentido da intensidade, da altura e do timbre (a duração é relativa ao ritmo)”*.<sup>41</sup> Como já se disse, Willems aponta a altura como a mais importante entre as três qualidades do som. No entanto, será necessário fazer um trabalho de base, visto que a criança não tem nenhuma noção de altura ou de movimento sonoro (subida e descida do som). Depois desse trabalho de base, Willems aconselha que se exercitem primeiro os grandes saltos, depois os tons e semitons, devendo se chegar a intervalos gradativamente menores. Também é necessário fazer entender os sons simultâneos. Assim, dois trabalhos serão executados para o desenvolvimento da percepção sensorial, um para entender os sons isolados e outro para entender os sons simultâneos. Para distinguir sons simultâneos, o ouvido precisa apoderar-se de cada um deles separadamente, o que é conseguido através de um trabalho de análise. Willems, também a este respeito, fala que, quando estamos trabalhando a sensorialidade, é preciso desenvolver a receptividade sensorial (ouvir, lado passivo), que ele diferencia da consciência senso-

---

<sup>41</sup> Willems, Edgar. *L'Oreille Musicale - Tome I*. Fribourg (Suíça): (Pro Musica), 1985, p. 34.

rial (entender, lado ativo). Uma perturbação emocional pode interferir na percepção sensorial, produzindo nela uma deformação. Ou então a percepção não é completa: escuta-se mal. Isto ocorre também quando as pessoas são tímidas ou hipersensíveis. Nestes casos, o valor expressivo dos sons entendidos será mal interpretado e o ato sensorial de ouvir será incompleto. Outro fator que também perturba a mensagem sonora é quando se quer demonstrar de forma cerebral aquilo que se entendeu, por exemplo, transformando a audição sonora em palavras pela associação dos sons ao nome das notas. Então entende-se o nome das notas e se esquecem os sons. Assim acontece também com os acordes, quando formam-se julgamentos intelectuais sobre o valor dos mesmos ou de seus encadeamentos e a audição se faz de maneira incompleta ou errônea. Em muitos destes casos, Willems aconselha a fazer uma reeducação auditiva, no intuito de reforçar a percepção sensorial. Este não é um trabalho fácil, visto que é necessário combater o intelecto que se apodera ou toma um lugar muito grande no fenômeno complexo da audição. *“A criança, seja por hereditariedade, seja por sua natureza própria, pode ter tendências intelectuais, as quais serão prejudiciais à cultura artística”*.<sup>42</sup> Diante disto, Willems diz que é preciso colocar no mesmo nível a sensorialidade e a inteligência, apesar da tendência generalizada de achar a inteligência superior à sensorialidade. A sensorialidade deve fornecer à inteligência elementos puros, que não foram desvirtuados pela influência prematura do intelecto. *“Esta sensorialidade auditiva é de muita importância. É a base material indispensável à arte da música. Sobre ela, os sistemas se edificam, por ela nós podemos nos liberar de todo sistema e por esse fato nos liberar também do senso tonal, tal como nos legou a música clássica”*.<sup>43</sup>

Willems fala também no choque que se dá na sensibilidade afetiva formada pela nossa música tradicional ocidental, quando se depara com outras linguagens musicais baseadas sobre outras relações e cujos sons utilizam intervalos menores que o semitom. O oriental possui uma acuidade auditiva superior à nossa em sutilezas. É preciso, pois, que esta nossa deficiência seja sanada,

<sup>42</sup> Willems, Edgar. *L'Oreille Musicale - Tome I*. Fribourg (Suíça): (Pro Musica), 1985, p. 35.

<sup>43</sup> \_\_\_\_\_, *Op. cit.*, p. 35.

através da liberação do domínio sonoro da divisão obrigatória em tons e semi-tons. Willems afirma que isto pode ser feito pelo estudo do espaço intratonal.

## 6.2 - A Afetividade Auditiva

A sensibilidade afetiva auditiva começa no momento em que se reage ao impacto sonoro. De acordo com suas qualidades, o som pode produzir em nós inúmeras impressões. Mas as reações não são provocadas só pelas qualidades do som, tomadas isoladamente, pois elas se interpenetram. Por exemplo, a impressão que pode produzir em nós a duração de um som varia de acordo com o timbre, a intensidade e a altura em que este som é produzido; a intensidade, por sua vez, pode exercer influência na pessoa segundo o instrumento que produz o som. A isso ainda se acrescenta a personalidade e o temperamento do executante e do ouvinte, como também a disposição de cada um no momento. Uma idéia também pode condicionar a reação afetiva e induzir a percepção sensorial, a ponto das pessoas acreditarem que escutaram sons que não foram executados. São inúmeras as reações afetivas próprias do som, que não podem ser mensuradas do ponto de vista das ciências exatas, tendo o seu lugar dentro da psicologia que, segundo Willems, não é somente uma ciência dos fenômenos materiais, mas é sobretudo uma ciência da alma.

Willems diz ainda: *“o som propriamente dito alcança a sensibilidade afetiva do ser humano; não obstante, musicalmente falando, é o elemento melódico que provocará as reações afetivas mais diversas, as mais sutis, mas também as menos definíveis”*.<sup>44</sup> Há assim uma coerência quando ele diz que a melodia é o eixo principal da música e a sensibilidade afetiva, o centro da musicalidade.

Willems afirma que, na arte, o lado afetivo, se comparado com o fisiológico e o mental (do intelecto), é o mais característico, não só para o ouvinte que

---

<sup>44</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitaria), 1961, p. 68.

vive e julga a música pela sensibilidade, como também para o executante e o compositor. “*Sem inteligência, não existe ciência nem virtuosismo; porém, sem sensibilidade, sem emotividade, sem sentimento, não existe a verdadeira arte*”.<sup>45</sup> Com esta afirmação, não quer separar os campos sensorial, afetivo e mental, pois para ele estes três elementos coexistem e se interpenetram a cada momento.

Como a criança reage favoravelmente aos aspectos sonoros mais relacionados ao sensorial e à sensibilidade afetiva, é útil que o pedagogo utilize estes aspectos na sua educação. Para que os resultados pedagógicos sejam bons, Willems diz que o pedagogo deve unir aos conhecimentos da música um dom pedagógico e a faculdade de apreciar psicologicamente a alma infantil. Refere-se ele também ao problema de que, no ensino, a parte que diz respeito à sensibilidade é negligenciada por muitas pessoas pelo fato de não gostarem ou por acharem que cria obstáculo ao lado intelectual, o qual garante resultados rápidos e práticos. Porém, ele lembra que a verdadeira inteligência é uma experiência profunda que tem suas raízes no conhecimento da sensorialidade e da afetividade. Além disso, acrescenta que, entre as áreas da educação, a música é a que mais necessita de uma cultura das emoções. Esta, por sua vez, já pode se fazer presente nos primeiros contatos com o material sonoro por despertar o amor ao som, como também no estudo da escala, dos intervalos melódicos, nas canções, enfim, no estudo de tudo o que diz respeito ao domínio melódico.

Outro problema que Willems aponta está relacionado ao próprio aluno que, muitas vezes, dá prioridade ao desejo de brilhar, ao virtuosismo ou à obtenção do diploma. Tudo isto acaba substituindo a emoção sonora, ou seja, a afetividade e o sentimento que Willems considera de suma importância para o ser humano em geral.

---

<sup>45</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitaria), 1961, p. 66.

### 6.3- A inteligência auditiva

Não devemos confundir o conhecimento intelectual do domínio sonoro com a inteligência auditiva. Na inteligência musical auditiva, a sensibilidade e a ação se completam. Ela permite que se tome consciência tanto da sensorialidade como da sensibilidade afetiva auditiva, as quais são utilizadas na interpretação e na criação, onde aparecem como elemento artístico. A inteligência auditiva “*pode ser considerada como uma síntese abstrata das experiências sensoriais e afetivas, visto que ela trabalha sobre esses domínios: nós a designamos de preferência pela palavra ‘entender’*”.<sup>46</sup> É pela inteligência musical que podemos comparar, julgar, fazer associações, memorizar e imaginar criativamente. Ainda podemos utilizar a escrita e a leitura musicais para fixação e transmissão do pensamento sonoro.

Hoje, há uma imensa preocupação com a formação intelectual. Nas escolas, a instrução se baseia na atividade mental. Na pedagogia, no entanto, jamais devemos confundir a inteligência auditiva com o conhecimento intelectual do domínio sonoro, como já dissemos anteriormente. Sabemos que é possível conhecer e escrever um acorde, compor, seguindo apenas as regras da harmonia concebidas só pelo intelecto e sem, no entanto, entender ou sentir emocionalmente aquilo que se escreveu ou o que se está lendo. O que ocorre quando utilizamos a verdadeira inteligência auditiva é o seguinte: 1º.) o som é concebido; 2º.) ele é escutado interiormente; e 3º.) se utiliza a escrita como reflexo daquilo que se escutou, ou seja, como meio para fixar ou transmitir o pensamento sonoro. Debussy também já tinha falado a este respeito, dizendo que a música é feita para o ouvido e, no entanto, tem sido feita “*para o papel*”. É possível que o conhecimento intelectual preceda a experiência sonora, porém nunca a substitui.

Assim, para que a inteligência auditiva seja formada, é preciso dar à criança oportunidade de fazer muitas experiências sonoras para depois

---

<sup>46</sup> Willems, Edgar. *L'Oreille Musicale - Tome I*. Fribourg (Suíça): (Pro Musica), 1985, p. 41.

conduzi-la à tomada de consciência das suas experiências auditivas, que são de ordem tanto sensorial quanto afetivas.

Willems ainda cita alguns exemplos, tentando nos mostrar que estes três domínios já referidos realmente existem. Se um aluno não consegue cantar sem utilizar o nome da nota, por exemplo, está-lhe faltando a memória sensorial. Esta pode ser reforçada pela memória afetiva que, por sua vez, é indispensável para a apreensão de partes mais sutis de uma música.

Com relação ao nome das notas, Willems acha que deve ser utilizado o mais cedo possível, contanto que venha unido ao elemento sonoro. Se ocorrer o inverso, isto é, o nome da nota estiver destituído de som, não podemos chamar de música o que estamos executando. Algumas vezes se admite fazer exercícios de leitura do nome das notas sem cantar, principalmente quando se constata que o aluno tem uma certa preguiça ou lentidão mental.

No domínio do acorde - e portanto da harmonia - o nome das notas será ainda mais precioso do que no domínio da melodia, pois o nível de abstração é maior. Esta abstração ficará só na superficialidade se limitar-se apenas ao conhecimento intelectual da harmonia e na utilização correta da nomenclatura, porém será viva e profunda se foi adquirida através de experiências sensoriais e afetivas.

Willems afirma que o trabalho abstrato que se pode fazer com o nome das notas é muito precioso e não deve ser subestimado. O importante é que se faça a distinção entre a instrução teórica musical e a cultura auditiva.

## Capítulo 2

O silêncio...  
 Quem poderá jamais  
 Deixar de ouvir  
 O silêncio?!...

Mas silêncio é o espaço  
 Ou é tempo calado,  
 Ocupando o compasso,  
 Não querendo falar...

O silêncio não passa  
 De um grito abafado  
 Ou de um som amassado  
 Que ficou sem soar.  
 São buzinas dormentes  
 Ou são carros parados  
 Dos meninos cansados  
 Que já estão a sonhar...

O silêncio...  
 Quem poderá jamais  
 Deixar de ouvir  
 O silêncio?!...

Mas silêncio é - sozinho  
 Escutar madrugadas  
 São as folhas do livro  
 Que vão ser folheadas...

O silêncio não passa  
 De cantigas caladas,  
 De barulhos fechados  
 Que não querem cantar...

O silêncio...  
 Quem poderá jamais  
 Deixar de ouvir  
 O silêncio?!...

Mas silêncio é o alegre  
 Barulho profundo  
 De um sonhar vagabundo  
 Triste no despertar...

O silêncio não passa  
 De cantigas de grilo,  
 De uma gota vazando  
 Na torneira quebrada,  
 De um latido distante,  
 Passos sobre a calçada...

O silêncio...  
 Quem poderá, meu Deus do céu,  
 Deixar de ouvir  
 O silêncio?!...

Roberto Lima de Souza

## Considerações de Murray Schafer sobre Educação Musical

### 1. Princípios Pedagógicos

*"A melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis."*

Murray Schafer

Falando a respeito de programas desenvolvidos nas escolas de música por ele observadas, Schafer faz críticas ao currículo que é organizado previamente sem respeito à individualidade do aluno, não existindo um espaço para expressão individual, pois o que se pretende é preparar o aluno para o virtuosismo técnico. Em objeção a isso, coloca como principal objetivo o fazer musical criativo. Na sua opinião, os alunos devem ser capazes de fazer música e ainda refletir sobre o seu fazer; acrescenta que a velocidade digital em um instrumento não garante que o aluno seja criativo, pois a mente fica fora desse processo.

Segundo Schafer, o aluno deve vivenciar o som, fazer suas descobertas musicais e sonoras, precisa se entusiasmar pela música, criar, saborear suas descobertas, satisfazendo toda essa sede de exploração sonora. Só depois deve ingressar no estudo técnico de um instrumento.

Em suas atividades de ensino, Schafer tem se dedicado a jovens e crianças com um grau normal de inteligência, ou seja, não são superdotados e, no entanto, são capazes de produzir músicas originais. Assim, Schafer defende a idéia de que todos, independentemente de serem dotados ou não, devem ter

acesso à música e o local ideal para isso deveria ser as escolas, onde a grande massa é formada de pessoas com inteligência mediana.

Outro aspecto que ele aborda é o fato de que, muitas vezes, o ensino da música está voltado para o passado. Lógico que, para executar e interpretar peças musicais, é preciso que o passado seja reconstruído. Porém, em vez de gastarmos boa parte do nosso tempo somente na reprodução, poderíamos nos dedicar também à criação ou, como ele diz, “fazendo as coisas acontecerem”.

Como é que Schafer insere o aluno na música? Qual é o seu ponto de partida? Para ele, não são precisos recursos pedagógicos sofisticados. A experiência tem mostrado que muitas coisas podem ser feitas com poucos sons e vozes. No começo, acontece geralmente da seguinte forma: os alunos são levados a uma sala contendo diversos instrumentos de percussão. Pesquisam todos os sons que se podem emitir com aqueles instrumentos, procuram conhecer um a um. Se, ao questionar seus alunos, Schafer observar que eles exploraram muito pouco o material, manda prosseguir com a pesquisa sonora. Quando os alunos já estão relativamente familiarizados, sabendo tirar diversas sonoridades de um mesmo instrumento, dá início a uma sessão de improvisação e composição. A sala é dividida em pequenos grupos; cada grupo deverá apresentar e dirigir pelo menos uma peça. Ao escreverem suas partituras, tudo é permitido aos alunos, até mesmo o uso das cores. O que interessa é que sua intenção seja comunicada àqueles que posteriormente irão executar a peça. Aos poucos, Schafer vai apresentando regras para forçar o aluno a pensar mais. Todo curso é conduzido para uma tarefa final. Neste processo, ele sabe que muitos erros podem ser cometidos, porém eles podem ser até mais úteis do que os acertos. “Às vezes não sabemos o que é um fracasso e o que é um sucesso. O que o professor acha que foi um fracasso, poderá ser considerado um sucesso por um aluno, embora o professor possa não saber disso até meses ou anos mais tarde”.<sup>1</sup>

O trabalho de Educação Musical de Murray Schafer tem se concentrado em três campos: (1) descobrir o potencial criativo dos alunos, para que eles

---

<sup>1</sup> Schafer, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: (Editora da UNESP), 1991, p. 283.

possam fazer sua própria música; (2) fazer conhecer, apreciar, criticar e tentar melhorar a paisagem sonora do mundo; (3) encontrar um ponto de união entre as artes, onde elas possam desenvolver-se harmoniosamente. Ele faz ainda referência a um quarto campo de atuação que o interessa bastante: os possíveis benefícios provenientes das filosofias orientais para a preparação de músicos e artistas do ocidente.

Com relação ao potencial criativo, Schafer acha que todo cuidado tem que ser tomado para que a música não se torne uma disciplina que requer apenas acumulação de conhecimento. Infelizmente, hoje tem-se dado uma ênfase muito grande à teoria, à técnica e ao trabalho de memória (por exemplo, abordando assuntos supérfluos, como os de caráter biográfico dos compositores). Na música, como nas demais formas de arte, é a auto-expressão que deve predominar.

O professor não deve assumir a atitude de dono do conhecimento, o qual já se encontra pronto para o aluno absorver. Em vez disso, indicará caminhos, lançando questões que incentivem o aluno a descobrir uma ou várias respostas. Neste momento, o professor se envolve também, participando destas pesquisas, mas não como aquele que já tem a verdade absoluta, pois há muito ainda para se descobrir. *“Numa classe programada para a criação, o professor precisa trabalhar para a própria extinção”*.<sup>2</sup> Ele mesmo explica: *“Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir a noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos”*.<sup>3</sup> Para isto, Schafer lança questões do tipo:

1. Encontre um som interessante que consista de um som pesado, grave, formado por um baque surdo, seguido por um trinado agudo.
2. Procure um som que passe por você, de sudoeste para nordeste.
3. Deixe cinco sons permanecerem soando por dois minutos.

---

<sup>2</sup> Schafer, R. Murray. *Op. cit.*, p. 286.

<sup>3</sup> \_\_\_\_\_ . *Op. cit.*, p. 282.

Podemos observar que este tipo de problema permite tantas soluções quanto o número de alunos existentes.

No que diz respeito aos sons do ambiente, Schafer coloca a problemática da poluição sonora, enfatizando que os músicos devem enfrentá-la prioritariamente, pois se ficarmos todos surdos devido à poluição sonora, não haverá mais música. Encarando este problema de forma positiva, sons interessantes poderão ser organizados e equilibrados para que se consigam os efeitos estéticos desejados.

Fala ainda de como aproveita os sons do ambiente para fazer exercícios de treinamento auditivo, chamando a atenção para o fato de o ambiente sonoro de determinada região ser uma importante fonte de informação. Até poderá servir a algum museu do futuro, se os sons forem gravados, catalogados e acompanhados de anotações precisas.

O terceiro campo para o qual Schafer dirige sua atenção é o ponto de união entre as artes. Ele considera que as formas de arte existentes possuem cada qual suas maneiras próprias de expressão utilizando os correspondentes “receptores sensitivos”, excluindo os demais. Isso se reflete nos primeiros contatos que a criança tem com a arte na escola. Até esse momento, as crianças não delimitam suas atividades pelas categorias de formas de arte existentes: para elas, “vida é arte e arte é vida”. Na escola, ela passa a ver música como algo que ocorre em determinado horário de determinado dia: arte passa a ser arte e vida passa a ser vida, e essa fragmentação é para Schafer a experiência mais traumática na vida da criança.

Essa fragmentação decorre do fato de não desenvolvermos uma atividade múltipla, onde as várias formas de expressão possam ser aproveitadas. Mas isso não significa, segundo ele, que a separação das artes nunca deva ocorrer, pois precisamos muitas vezes nos deter em certos aspectos de uma arte para desenvolver acuidades específicas. Porém, essa separação não pode se perpetuar, e daí ele volta a considerar a síntese das artes.

Uma de suas idéias é a de que substituíssemos, no início da vida escolar, o estudo de todas as artes individualmente por um “estudo dos meios”, ou “estudo em sensibilidade e expressão”, incluindo todas e, por outro lado, nenhuma das artes tradicionais. Posteriormente, ocorreria aquele momento de separação acima referido. Finalmente, dar-se-ia a reconfiguração de todas as formas de arte dentro da obra de arte total. “*Creio que está se aproximando o tempo em que seremos forçados a desenvolver programas de estudos para conseguirmos uma nova integração na arte - e na vida*”.<sup>4</sup>

Sobre os benefícios trazidos da filosofia do oriente para a música ocidental, ele cita inicialmente o respeito e a reverência ao silêncio que os orientais possuem, enquanto que no ocidente o silêncio é rejeitado e evitado. Schafer diz que gostaria de recuperar o silêncio, para que os sons nele introduzidos pudessem ser ouvidos com todo o brilho.

Como uma preparação para atividades de audição e criatividade, conta de sua experiência com alguns exercícios de relaxamento empregados pela *yoga*. Ele considera que muitas vezes é um pouco trabalhoso fazer com que os alunos relaxem ao ponto de que todo o corpo se torne um ouvido, mas, após esta experiência, os próprios alunos constatam que passam a ouvir a música muito melhor do que antes.

O pensamento de Schafer sobre o ensino de música está voltado para a discussão de quatro questões básicas: *por que ensinar música, o que ensinar, como ensinar e quem deve ensinar*. Ele parte do ponto de vista de que o ensino musical tem perdido espaço nos sistemas públicos de educação em vários países, permanecendo, quando muito, concentrado nos primeiros anos do curso primário (no Brasil, isso é facilmente constatável) e com objetivos bastante distorcidos, como a promoção do bem-estar social ou a formação moral e cívica do cidadão. Argumentando que a música, embora possa ser utilizada com essas finalidades, não tem em si nenhum poder moral, Schafer procura justificar o

---

<sup>4</sup> Schafer, R. Murray. *Op. cit.*, p. 292.

seu ensino nas escolas pelo simples fato de que a música “*nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante*” e nos permite “*sentir o eco do Universo, vibrando através de nós*”.<sup>5</sup> Ele considera que o homem necessita de uma música arrojada, que estimule a imaginação e conduza à descoberta, mas acredita que, só a longo prazo, essa justificativa poderá ser bem aceita.

Ao discorrer sobre *o que* deve ser ensinado, Schafer lembra que, embora não faça objeção em se manter vivo o repertório que cada cultura gosta de preservar, é necessário ampliar o universo sonoro da criança, uma vez que ela precisa conhecer a música de outras culturas, até para entender melhor a sua própria. Afirma também que as atividades musicais não podem ficar presas ao passado, mas não demonstra ser radical quanto à presença de música contemporânea nas aulas, pois o importante para ele, como já falamos, é que as crianças não percam o instinto exploratório que as conduza a fazer sua própria música seguindo as suas inclinações. Embora atribua importância, como fator de crescimento da arte, ao trabalho dos musicólogos na recuperação das tradições perdidas no tempo, Schafer enfatiza que “*o verdadeiro ponto nevrálgico da música deve permanecer na criação do tempo presente*”<sup>6</sup> e, nesse sentido, emprega exercícios que constituem três grupos: (1) ouvir, (2) analisar e (3) fazer. Os exercícios de audição, assim, incluem a análise não apenas de trechos de composições e solfejos mas também de sons do meio ambiente. Iniciando seus cursos com um momento de liberdade total, Schafer vai introduzindo regras buscando o direcionamento da imaginação para o que ele chama de “*contração para dentro da plenitude*”.

Para isso, o professor precisa ser muito perspicaz e cauteloso para saber o momento exato e a forma de interferir no que acontece na aula, sendo mais um “*catalisador*” do que um “*condutor*” do processo. A condição para que o trabalho da classe seja criativo é, como já se disse, não trazer respostas prontas

---

<sup>5</sup> Schafer, R. Murray. *Op. cit.*, p. 295.

<sup>6</sup> \_\_\_\_\_ . *Op. cit.*, p. 299.

nem informações acabadas; ao contrário, as soluções dos problemas propostos pelas questões inicialmente colocadas devem ser buscadas conjuntamente pelo professor e pela classe.

Em uma aula, Schafer não se atém a atividades puramente musicais para chegar a um determinado resultado. Ele utiliza modelos de outras áreas - como teatro, dança, artes visuais, eletrônica, esporte, entre outros - adaptando-os de forma que o emprego de tais modelos conduza a um bom aproveitamento musical por parte dos alunos. Também pode ocorrer que, durante a aula de música, por um motivo ou por outro, o assunto recaia em temas de outras áreas de ensino. Considerando o fato de estarmos na época da interdisciplinaridade, Schafer procura aproveitar para discutir sobre o tema surgido. Em um trabalho de educação auditiva, ele e os alunos adaptaram o beisebol; assim, jogou-se o “beisebol musical”: o som que cada jogador emitia com o seu instrumento fazia o papel da bola.<sup>7</sup> Apesar de Schafer ter utilizado um meio extra-musical, ele afirmou que os ouvidos dos seus alunos tiveram um considerável progresso.

O ensino de música tradicional deve ser da responsabilidade dos profissionais, segundo Schafer, “*sem concessões*”, dada a complexidade que envolve teoria e técnica de execução. É preferível, na sua opinião, um pequeno número de bons professores do que muitos professores não qualificados. Para alguém tornar-se um bom professor, não seria imprescindível a graduação em uma universidade ou escola de música, com curso de especialização; mais importante é que ele fosse um competente profissional de música, com capacidade reconhecida.

Ao lado disso, porém, propõe que, na busca de novos caminhos, sejam aproveitadas pessoas que, sem possuírem as qualificações necessárias ao professor tradicional, tenham interesse e amor pela matéria e possam experimentar novas técnicas e abordagens. Saídos das faculdades sem a técnica e a informação suficientes para ensinarem música no sentido tradicional, essas

---

<sup>7</sup> Schafer, R. Murray. *Op. cit.*, p. 302.

pessoas se dedicariam, por exemplo, a descobrir tudo a respeito do som - sob os aspectos físico, fisiológico, psicológico, emocional e outros. A partir daí, poderiam desenvolver exercícios simples de sensibilidade sonora que levassem seus alunos a uma tomada de consciência do problema da poluição sonora, o que ele considera “*mais positivo do que uma insípida interpretação (...) de Mozart*”.<sup>8</sup> Mais uma vez, Schafer atribui relevância a esse problema, que tanto o preocupa, dos “detritos de sons acumulados em nosso meio ambiente”, e insiste no ponto da interdisciplinaridade, que deve envolver aqueles que se engajam na educação musical nessa época em que se verifica uma interação cada vez maior entre as artes. Ressalva ele, porém, que o professor não precisa ser igualmente eficiente em um sem-número de disciplinas, como “uma espécie de herói renascentista”. No entanto, como é de se esperar, “*muitas vezes a aula de música se transforma em uma sessão de outro assunto. Tudo deve ser aproveitado: técnicas de psicologia social, modelos de teatro, dança, artes visuais, teoria das comunicações, eletrônica*”.<sup>9</sup>

Toda a filosofia de Schafer, portanto, se concentra no fazer criativo, visando a escuta sensível, consciente e crítica. Considera que todos são capazes de fazer música, não necessariamente de altíssima qualidade. Enfim, está aberto a quaisquer sons, sons de diferentes culturas, sons imaginados e sonhados, sons de ontem, de hoje, de amanhã.

---

<sup>8</sup> Schafer, R. Murray. *Op. cit.*, p. 305.

<sup>9</sup> Pascoal, Maria Lúcia. *A Aula do Compositor*. In: *Cadernos de Estudo - Educação Musical*, vol. 4/5. São Paulo: (Atravez), 1994.

## 2. O Ouvir Consciente

*“Não é minha vontade confinar o hábito de ouvir música aos estudos e salas de concerto. Os ouvidos de uma pessoa verdadeiramente sensível estão sempre abertos. Não existem pálpebras nos ouvidos.”*

Murray Schafer

Uma das maiores preocupações de Schafer é com o ouvir e o ouvir consciente, pois o fato de possuímos ouvidos faz com que ouçamos continuamente. Mas essa audição não é necessariamente eficaz. Por isso, procura indicar meios pelos quais professores possam levar seus alunos a ouvir melhor. Schafer fala muito na poluição sonora e de como o homem está ficando gradualmente surdo devido a ela. Portanto, ele acha que não existe nada tão básico como a educação dos sentidos e particularmente da audição.

Quando algo está escondido, o som poderá localizá-lo e dar-lhe significado, pois o alcance da audição é bem maior que o da visão. A respeito disso, Schafer, em um dos seus exercícios de limpeza auditiva, sugere levar os alunos, com os olhos vendados, para um ambiente que não conhecem, pedindo depois que descrevam tal ambiente com base apenas no que estão escutando.

Schafer diz: *“Quando o homem temia os perigos de um ambiente inexplorado, o corpo inteiro era um ouvido. Nas florestas virgens da América do Norte, onde a visão estava restrita a uns poucos passos, ouvir era o sentido mais importante”*.<sup>10</sup> E ainda: *“Enquanto para os Europeus, em geral, ‘ver é acreditar’, para os africanos rurais a realidade parece estar muito mais no que é ouvido e que é dito”*.<sup>11</sup>

Ele trata a paisagem sonora do mundo como uma enorme composição macrocós mica que o homem tem a responsabilidade de tornar mais ou menos bonita; usa essa paisagem sonora para fazer exercícios de treinamento auditivo. Por exemplo, após bater-se o pé no chão, ele pergunta:

<sup>10</sup> Schafer, R. M. *The Tuning of the World*. Indian River (Canadá): (Arcana Editions), 1995, p. 24.

<sup>11</sup> \_\_\_\_\_ . *Op. cit.*, p. 11.

- a) qual foi o último som ouvido antes de se bater o pé no chão?
- b) qual foi o primeiro som ouvido após se bater o pé no chão?

E mais:

- c) qual o som mais agudo que cada um ouviu nos últimos dez minutos?
- d) qual foi o som mais forte?
- e) quantos aviões você ouviu hoje?
- f) qual foi o som mais interessante que você ouviu hoje de manhã?
- g) quem tem a voz mais bonita de sua família? E aqui na classe?

Para responder a tais perguntas, é preciso que se ouça atentamente a paisagem sonora, como se fosse uma peça de música. A partir daí, pode-se desenvolver o senso crítico, de forma a discutir questões como, por exemplo: quais os sons delicados que não estão sendo mais ouvidos por causa da ocorrência de sons mais estridentes; quais os sons que gostaríamos de manter ou de eliminar da paisagem sonora?

Schafer também considera necessário executar projetos de grande alcance social, de forma que outras pessoas se influenciem com as nossas experiências. Em seu livro *“The Tuning of the World”*, faz referência a um projeto de ecologia acústica que, partindo de uma apreciação total do ambiente acústico, leve em consideração os efeitos desse ambiente nos seres que nele habitam, proporcionando por fim os recursos para que se torne possível melhorar a “orquestração” da paisagem sonora.

Para ilustrar o valor que atribui ao ouvido, Schafer também diz que a primeira tarefa do projetista acústico é aprender a ouvir. Por isso, acha que antes de qualquer treinamento auditivo é preciso que se faça uma “limpeza de ouvidos”. Assim como um cirurgião deve ter o hábito de lavar as mãos antes de uma operação, a limpeza de ouvidos deve ser um requisito importante a todos os ouvintes e executantes de música. Desse modo, são resgatados sons que não se ouvem mais: foram substituídos por outros e desapareceram; ou fazem parte do cenário ambiental de tal forma que já não são mais percebidos atentamente.

Seu programa de treinamento auditivo é muito amplo. Para ele, não é necessário que os exercícios de audição se limitem a sons tradicionalmente concebidos como musicais. O solfejo pode ser trabalhado a partir de qualquer som disponível no meio ambiente. Se, por exemplo, no momento em que estão sendo analisados o murmúrio do vento ou o canto dos pássaros, passar na rua uma motocicleta, o professor deve aproveitar a oportunidade para apontá-la como exemplo de má orquestração.

A seguir, cito alguns exercícios criados por Schafer para treinamento da memória auditiva.

1) Todos fecham os olhos. Um dos alunos, escolhido previamente como líder, toca cada pessoa no ombro, e a pessoa tocada fala o seu nome. Após serem ditos cerca de seis nomes, o líder pronuncia os nomes um a um, de forma não seqüenciada, pedindo ao grupo que, a cada nome, aponte para a pessoa correspondente. Aumenta-se depois o número de nomes, talvez para uma dúzia, e tenta-se novamente. (Se a classe tiver um padrão tradicional quanto ao sentar, as pessoas devem mudar de lugar logo no início. Apenas os ouvidos devem fazer o trabalho.)

2) Dado um som para o grupo, pede-se que o mesmo seja repetido após intervalos de tempo, que são gradativamente aumentados. Durante esses intervalos, outras atividades são realizadas. Por fim, pede-se aos alunos que “levem o som para casa” e o tragam no dia seguinte. (Em relação a este exercício, Schafer narra uma situação ocorrida com ele, na qual os alunos não trouxeram exatamente o som dado. Porém, o exercício não perdeu a validade, visto que o resultado foi um “cromatismo requintado”, bastante interessante para o grupo.)

## **2.1 - O som e o silêncio**

Uma das propostas de Schafer é que devemos estar atentos aos sons do ambiente (à paisagem sonora). É justamente partindo desta paisagem sonora

que ele elabora vários exercícios de percepção ou treinamento auditivo que vão despertar o aluno para um ouvir consciente, relacionando os sons aos fatos ou relacionando-os entre si; dessa forma, os alunos também fazem suas descobertas. Tais exercícios, além de servirem para o desenvolvimento auditivo, também trabalham o talento latente para a improvisação.

Muitos autores musicais contemporâneos compõem de forma que deixam parte de suas obras em aberto para o executante improvisar. Esta também é uma grande preocupação de Schafer: o aluno precisa saber improvisar. Portanto, o professor tem de criar uma atmosfera na sala de aula que desperte o aluno para isso de forma prazerosa e crítica. Ele diz que uma pessoa só consegue aprender a respeito de som produzindo som, a respeito de música fazendo música. Assim, ele trabalha com os componentes básicos da música de forma bastante criativa, pois o aluno é levado a compor, fazer sua própria música, mesmo que seja com apenas um som, como é proposto em um exercício discutido mais adiante. O importante aí é que o aluno dê vida a este som, utilizando-se dos seus parâmetros, empregando variadas amplitudes, timbres e silêncio como recurso de cor e forma e, principalmente, estando atento aos contrastes como AGUDO e GRAVE; FORTE e FRACO; CURTO e LONGO; RÁPIDO e LENTO. Schafer chama atenção para o fato de que esses são alguns dos materiais básicos utilizados pelo compositor para suscitar diferentes respostas emocionais no ouvinte, de forma a produzir uma obra com significado e movimento. No exercício acima citado, o aluno poderá escolher um som feito com a boca ou um som de um instrumento que está ao seu alcance, como por exemplo uma nota de um piano ou de um teclado, uma garrafa com água ou um xilofone.

Outros exercícios interessantes com os sons consistem em fazer com que os alunos, através de efeitos sonoros, contem: uma estória, algum evento da natureza, uma guerra; e ainda, procurar um instrumento que melhor imite, por exemplo, uma risada. É importante que se explore ao máximo as variações timbrísticas nos exercícios com sons da boca. A criança pequena gosta de realizar improvisações, nas quais ela desvincula a linguagem falada de seu signifi-

cado semântico. Passa, então, a criar novas formas de linguagem, descobrindo potenciais sonoros até então desconhecidos por ela.

*“Não se pode dizer que o trabalho é um produto acabado, por esse processo; de fato, freqüentemente parece ser o oposto. Como na arte das sociedades primitivas, sua vitalidade está precisamente no seu estado constante de revisão. Nesse aspecto, a forma do trabalho precisa ser considerada como nada menos que a soma total das transformações. A verdadeira improvisação é uma pesquisa formal sem fim, e é por isso que estamos errados ao esperar sempre uma execução perfeita numa improvisação. Sua vitalidade está na habilidade de transformar-se, nada mais”*.<sup>12</sup>

Um ótimo exercício é a improvisação utilizando o som e o silêncio. Schafer dá um tratamento muito especial ao silêncio, que é para ele, entre outras coisas, “*um recipiente dentro do qual é colocado um evento musical*”,<sup>13</sup> e lança alguns questionamentos, como:

- existe silêncio absoluto?
- o silêncio é ilusório; procure encontrá-lo.

Relata a experiência realizada pelo compositor americano John Cage: ao entrar em uma câmara anecóica,<sup>14</sup> ouviu dois sons, um agudo e um grave, que, segundo o engenheiro responsável pela câmara, eram devidos respectivamente ao funcionamento do seu sistema nervoso e à circulação do sangue nas suas veias. A conclusão de Cage: “o silêncio não existe; sempre está acontecendo alguma coisa que produz som”.

Ele compara também o silêncio na música às janelas na arquitetura, que deixam passar a luz. O silêncio hoje está sendo perdido por causa dos vários tipos de ruído do ambiente contemporâneo. Por isso é que o compositor, hoje, está muito preocupado com ele. Cita como exemplo Anton Webern, que usava o silêncio na estrutura de suas composições.

<sup>12</sup> Schafer, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: (Editora da UNESP), 1991, p. 65.

<sup>13</sup> \_\_\_\_\_, *Op. cit.*, p. 71.

<sup>14</sup> Recinto completamente à prova de som.

Poderíamos criar uma série de exercícios só com sons e silêncio. Procurar ouvir sons minúsculos em um profundo ambiente de silêncio, por exemplo, é um ótimo exercício. Em um ambiente de profundo silêncio, a queda de um alfinete é tão significativa quanto o surgimento de uma fresta de luz em um ambiente de absoluta escuridão.

## 2.2 - O ruído

No século XIX, o físico Hermann Helmholtz definiu como musicais os sons compostos de vibrações periódicas, e como ruído aqueles compostos de vibrações aperiódicas. Embora sem negar cientificamente essa divisão, para Schafer, essa classificação dos sons atualmente não é válida. Por exemplo, muitos instrumentos de percussão contêm vibrações aperiódicas e, no entanto, podemos encontrá-los em orquestras sinfônicas.

Devido à expansão dos sons no mundo moderno, o significado da palavra ruído tem variado bastante. “*Etimologicamente, a palavra provém do francês antigo noyse e do provençal noysa, nosa ou nausea, porém sua origem é incerta*”.<sup>15</sup> Entre os mais variados significados dados ao ruído, eis alguns mais importantes descritos por Schafer:

1) som indesejado - conforme consta do Oxford English Dictionary, desde 1225;

2) som não musical - por comparação com os sons musicais, conforme a definição de Helmholtz;

3) qualquer som muito forte - neste sentido, hoje existem leis de redução de ruídos que proíbem os sons fortes ou estabelecem seus possíveis limites em decibéis;

4) distúrbio em qualquer sistema sinalizador - em eletrônica ou engenharia, o ruído se refere a qualquer distúrbio que não represente parte do sinal, tal como estática num telefone ou chuva numa tela de TV.

---

<sup>15</sup> Schafer, R. M. *The Tuning of the World*. Indian River (Canadá): Arcana Editions, 1995, p. 182.

Embora a conotação de som indesejado predomine hoje na língua inglesa, o termo ruído já significou “som agradável ou melodioso”. Esse significado, atualmente em desuso, ainda existe no equivalente francês (*bruit*), pois os franceses se referem tanto a “*bruit*” de pássaros ou das ondas quanto do tráfego.

Para Schafer, a definição mais satisfatória é a de som indesejado. Desta maneira, o significado de ruído torna-se bastante subjetivo. Uma música pode ser agradável para uma pessoa e não para outra. Por outro lado, isso permite que haja mais concordância do que discordância a respeito dos sons indesejados, e a legislação geralmente trata da questão dessa maneira, chamada qualitativa, porque envolve a opinião pública. Há também o enfoque quantitativo, relacionado a um limite de decibéis, o que leva a crer que ruído tem que ser forte, quando muitas vezes um som irritante pode ser de baixa intensidade. Schafer lembra que a legislação anti-ruído varia de uma sociedade para outra, indicando o grau de conscientização que cada uma dessas sociedades desenvolveu em relação ao controle do ruído e permitindo catalogar “*fobias sonoras comparativas a partir de diferentes sociedades em períodos distintos*”.<sup>16</sup> A não existência de uma legislação anti-ruído não significa que uma cidade não possua essa consciência - talvez ela seja apenas calma.

*“Ruído é qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir (...) Quanto mais selecionamos o som para ouvir, mais somos progressivamente perturbados pelos sinais sonoros que interferem (por exemplo, o comportamento de um auditório barulhento num concerto). Para os insensíveis, o conceito de ruído não é válido. Alguém que dorme como uma pedra não ouve nada. A máquina é indiferente ao ruído porque não tem ouvidos. Explorando essa indiferença, a música de fundo foi inventada para homens sem ouvidos. (...) Para o homem sensível aos sons, o mundo está repleto de ruídos”*.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Schafer, R. M. *Op. cit.*, p. 201.

<sup>17</sup> Schafer, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: (Editora da UNESP), 1991, p. 69.

No mundo atual, os níveis de ruídos têm aumentado. Parece que o homem se sente estimulado a produzi-lo. É como se tivesse uma necessidade inconsciente do mesmo, mas ainda assim ignora este fato. Por isso, Schafer diz que o ruído pode ser definido também como um som que, por ter sido ignorado durante muito tempo pelo homem, foge agora ao seu controle, trazendo como grave conseqüência a perda auditiva. Pesquisas recentes em todo o mundo têm comprovado isso. Assim, a poluição sonora passou a ser um dos grandes problemas da vida contemporânea e, portanto, as pessoas que se interessam por música não podem ficar alheias a tal assunto. Schafer diz até que em breve será mais interessante tornar-se membro da Associação Internacional contra o Ruído<sup>18</sup> do que de associações de professores de música, sugerindo que é importante nos ocuparmos tanto com a prevenção dos sons quanto com a sua produção. A respeito disso, o Conselho Internacional de Música da UNESCO aprovou, em 1969, uma moção que denunciava o uso abusivo de música gravada ou difundida pelo rádio em lugares públicos e/ou privados, propondo ainda à própria UNESCO e às autoridades mundiais a tomada de medidas contra o referido abuso.

No livro *“The Tuning of the World”*, no qual discute toda a história do som em nossas vidas, Schafer descreve um método para mudar totalmente o objeto negativo do ruído numa busca positiva por um projeto de paisagem sonora. Em um curso sobre a poluição sonora, ele se deparou com a maneira negativa de abordar o problema.

*“Peritos mostraram aos estudantes diagramas do ouvido interno e mapas de decibéis do ruído de uma turbina de jato. Advogados explicaram a dificuldade de se ganhar uma causa por perda de audição nos tribunais. Arquitetos municipais leram leis anti-ruído sancionadas de modo ineficaz. Engenheiros acústicos argumentaram que mais tempo e dinheiro seriam necessários à condução de mais pesquisas. Era evidente que muitos destes*

---

<sup>18</sup> Esta Associação foi formada em 1959 e tem sua sede em Zurique, Suíça.

*profissionais possuíam um interesse especial na preservação do ruído como forma de manterem os seus empregos”*.<sup>19</sup>

Se a princípio nos parece que todos os sons desagradáveis provêm do exterior, podemos observar que dentro de casa há sempre algum som irritante que pode ser eliminado, como uma janela rangendo ou uma porta que sempre bate. Esses sons podem ser substituídos por outros que realcem o ambiente da casa, como, por exemplo, sininhos que tocam com a brisa ou uma pequena fonte no jardim. A seguir, são descritos quatro exercícios de Schafer que ilustram este assunto:

1) Acrescente um som agradável em você mesmo, algo que possa carregar com você e que ache que pode dar prazer também àqueles que o cercam.

2) Subtraia um som desagradável de sua vida, um som que os outros também não gostem. Ele pode ser uma determinada palavra ou expressão de seu vocabulário, ou o modo de levantar a sua voz, lamentar-se ou espirrar. Você pode eliminar tal som? Tente.

3) Agora, vamos nos ocupar das mudanças na paisagem sonora dentro da comunidade. Vamos começar com um parque. Deixe o grupo escolher um e vá até lá para executar os exercícios que se seguem. Visite-o várias vezes em horários diferentes de forma a se familiarizar totalmente com ele. Algumas questões para serem discutidas no parque seriam: em que áreas específicas o parque oferece atrativos agradáveis aos ouvidos? De que modo específico ele falhou nesse intento?

4) Tome em consideração a rua em que você mora. Se você fosse um arquiteto com carta branca para redesenhá-la, como você procederia para melhorar a paisagem sonora? Por exemplo, se você decidisse eliminar todo o tráfego, quais os tipos de som que você usaria em substituição, ou que tipos você acha que aconteceriam naturalmente? Tente encarar este problema como um arquiteto o faria.

---

<sup>19</sup> Schafer, R. Murray. **A Sound Education**. Indian River (Canadá): (Arcana Editions), 1992, p. 10.

Schafer apela, portanto, por uma atitude positiva em relação ao ruído, acrescentando que a paisagem sonora não é uma propriedade privada e, portanto, não pode ser organizada apenas pelos especialistas. Nós todos, como produtores de sons, temos que tomar parte também no melhoramento da sua orquestração. Segundo ele, precisamos, primeiro, aprender a ouvir; depois, a pensar sobre os sons; finalmente, a organizá-los dentro de padrões mais satisfatórios.

### 3. Melodia e Ritmo

*“Parafrazeando Paul Klee, uma melodia é como levar um som a um passeio.”*

*“Um ritmo pode ser qualquer seqüência de apoios que organizamos ou desorganizamos à vontade, dependendo do efeito particular que queiramos.”*

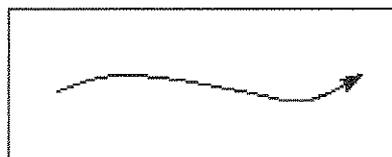
Schafer

Schafer apresenta o conceito de melodia de forma aberta e considera que qualquer combinação de sons pode ser melodia,<sup>20</sup> desde que esta combinação seja organizada, sem esquecer que *“essa organização pode, algumas vezes, criar um efeito desorganizado, pois, mesmo quando desorganizamos os sons, estamos, assim, ainda organizando-os”*.<sup>21</sup> A melodia precisa movimentar os sons em diferentes alturas e sua organização pode ser rígida ou flexível, não dependendo deste fator a sua beleza. Questiona se, para existir melodia, é necessário que seu movimento seja estabelecido pelos pontos fixos das alturas. Os exemplos, como os mostrados abaixo, representam a forma geral de uma melodia através de linhas curvas, informando através delas sua amplitude e sua duração com sons e silêncios.



O emprego de gráficos para representar o movimento melódico é amplamente adotado por Schafer. Por exemplo, das próximas figuras, podemos tirar as interpretações seguintes:

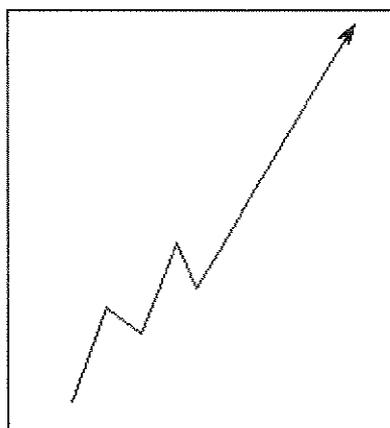
1 - Uma melodia que não exprime emoções, do tipo que se costuma chamar “música de elevador”.



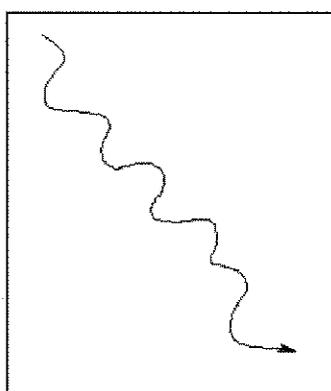
<sup>20</sup> Schafer, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: (Editora da UNESP), 1991, p. 81.

<sup>21</sup> \_\_\_\_\_ . *Op. cit.*, p. 33.

2 - Uma melodia que indica exaltação, força, potência, otimismo.



3 - Uma melodia que reflete decadência ou um estado de desânimo.



Considerando a tradição ocidental, mostra como esta associa as melodias mais agudas com o céu e as mais graves com a terra; porém, não acha necessário que seja sempre assim.

O ritmo de uma música pode ser bastante complexo pela sua irregularidade nos apoios, mas não é por isso que se pode dizer que o ritmo esteja ausente. Ele pode ser tomado como uma seqüência organizada de apoios, com a ressalva que o termo “organizada” tem aqui a mesma conotação dada na página anterior, quando se tratou da melodia.

Para Schafer, ritmo é mais movimento de um trecho do que sua divisão em articulações: “o ritmo articula um percurso, como degraus (dividindo o andar em partes) ou qualquer outra divisão arbitrária do percurso”.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Schafer, R. Murray. *Op. cit.*, p. 87.

Schafer salienta que não é pelo fato do ritmo ser regular ou irregular que podemos classificá-lo de feio ou bonito, e exemplifica com a cavalgada, que mesmo com ritmo irregular não deixa de ser agradável.

Fala ainda de tempo real e tempo virtual. O ritmo regular, que é caracterizado pelo tempo do relógio, divide cronologicamente o tempo real. A existência deste é mecânica. Já o ritmo irregular expande ou contrai o tempo real, produzindo o que pode ser chamado de tempo virtual ou psicológico. A música pode existir tanto no tempo real quanto no virtual, sendo que o virtual a deixa menos monótona.

Um dos meios de organização do ritmo é o metro. Meios de desorganizá-lo são, por exemplo, o *rubato*, a síncope, o *accelerando*, o *ritardando* etc., ou, partindo de metros individuais, a superposição, que leva a confundir seus apoios.<sup>23</sup>

Em um dos cursos que ministrou, Schafer levou os alunos à conclusão de que música, para ser entendida como tal, precisa apresentar uma organização e uma intenção. Assim, melodia e ritmo aparentemente desorganizados, como as batidas irregulares em um tímpano ou em uma simples lata de lixo, na experiência demonstrada em seu livro “*The Composer in the Classroom*”, podem ser música.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Schafer, R. Murrat. *Op. cit.*, p. 32.

<sup>24</sup> \_\_\_\_\_ . *The Composer in the Classroom*. Toronto: (Berandol), 1969, p 13.

## 4. Notação

*"Uma tarefa especial dos educadores musicais deveria ser a de inventar uma nova ou mais notações, que, sem se afastar tão radicalmente do sistema convencional, possam ser dominadas rapidamente; para que assim a maldição dos exercícios de caligrafia nunca mais volte a tirar o prazer da criação musical viva."*

Murray Schafer

Schafer não acha adequado o treinamento da leitura musical nos primeiros estágios da educação musical, pois esta desvia a atenção do aluno para o que não é realmente som, ou seja, para o lápis, papel, giz e quadro negro. Para ele, a música deve ser sempre som; então, se não existe som, não pode ser música.

A experiência pessoal de Schafer tem revelado que, mesmo sem se falar em notação na iniciação musical, em pouco tempo os alunos estão compondo peças vocais ou utilizando instrumentos simples de percussão. Após passarem por atividades utilizando os mais diversos sons e os exercícios forem ficando mais elaborados, o momento da escrita inevitavelmente chega, até por uma exigência dos próprios alunos.

No seu trabalho, Schafer induz o aluno a criar sua própria grafia por qualquer meio que ache necessário e convincente. Desta forma, percebe-se para onde a atenção do aluno está mais voltada, se para o altura, o ritmo ou o timbre. Geralmente, em suas primeiras tentativas, o aluno não leva em consideração todos os parâmetros da expressão musical, o que só ocorre depois de certa prática e da análise crítica, feita em sala de aula, a respeito da experiência total da música. Esta análise crítica acontece da seguinte maneira: um grupo, ou um só aluno, compõe e faz a partitura; depois, pede-se que outro grupo a execute. O autor da partitura verifica se o que foi executado está de acordo com o que foi intencionalmente pensado por ele. Caso contrário, a partitura pode ser refeita, devendo o autor ter o cuidado para torná-la mais precisa.

Schafer afirma que a notação convencional é ainda o sistema mais adequado à comunicação da maioria das idéias musicais e, no momento em que descobrem isso, os alunos ficam com o desejo de dominar a teoria. O objetivo é exatamente este: que tudo comece por uma necessidade natural do aluno, para fugirmos do tradicional na educação.

Quanto à notação, o autor se questiona a respeito da possibilidade de desenvolver uma passagem mais satisfatória, das primeiras notações inventadas pelos alunos, ao sistema de grafia convencional. Ele faz referência a George Self que, usando poucos sinais básicos da teoria musical tradicional, elaborou um sistema que permite ao aluno se expressar musicalmente de forma relativamente livre.<sup>25</sup> Schafer afirma que o método de Self pode ser aplicado a crianças de seis anos e permite que, ao final de quinze minutos, sejam capazes de escrever e executar pequenas peças de sua própria autoria. Isto é tudo o que Schafer quer: que pouco tempo se gaste para que a música soe. Assim, a notação precisa ser a mais objetiva possível para atender ao que se propõe.

---

<sup>25</sup> Schafer, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: (Editora da UNESP), 1991, p. 310.

## Capítulo 3

## Análise sobre diferenças e semelhanças entre Willems e Schafer

A primeira idéia que podemos ter ao apreciarmos, ainda que superficialmente, os princípios pedagógicos de Schafer e Willems é que tais princípios não podem ser colocados como objetos de uma análise comparativa, porque os dois fazem parte de momentos históricos diferentes,<sup>1</sup> dentro do pensamento e do ensino musical. Poderíamos até pensar: se a própria concepção de música, que é o assunto alvo do nosso trabalho, é bastante diferente de um para o outro,<sup>2</sup> deduziríamos simplesmente que, ao compartilharmos das idéias de Willems, estaríamos negando as de Schafer e vice-versa. Na realidade, não é assim que se sucede. Diríamos mesmo que Schafer amplia as idéias de Willems em muitos aspectos e as idéias de Willems podem dar um enorme contributo às de Schafer.

Começemos do ponto em que Willems é autor de um Método. Por isso, pressupõe-se que etapas têm que ser respeitadas para que se atinjam os objetivos propostos pelo mesmo. Ele apresenta seu Método em vários livros, e não o faz só teoricamente, mas embasado em experiências vividas por si próprio, apresentando vários exemplos para cada situação. Com isso, afasta o julgamento que venha a se fazer de que a teoria é muito bonita mas que, “na prática, a teoria é outra”.

Schafer, por sua vez, não criou um método, ou seja, não propõe como ponto de partida um determinado nível bem elementar buscando alcançar um ponto ideal de desenvolvimento da musicalidade. Ele faz questão de que suas

---

<sup>1</sup> Edgar Willems (1890-1978); Murray Schafer (1933- ).

<sup>2</sup> Schafer diz: “*Ultimamente, música para mim não é mais do que uma coleção dos sons mais fascinantes e belos, produzidos por pessoas com bons ouvidos e lembrados afetuosamente pela humanidade*”. In: **O Ouvido Pensante**. São Paulo: (Editora da UNESP), 1991, p. 293.

idéias não sejam tomadas como verdades absolutas: “*ensinar sempre provisoriamente; só Deus sabe com certeza*”.<sup>3</sup> Suas propostas “*movem-se numa série de círculos cada vez mais dilatados, porque lidam com os princípios do progresso da musicalidade*”.<sup>4</sup> O que Schafer apresenta, na realidade, são propostas onde ele traz - como Willems - toda uma série de situações experimentadas com alunos de várias faixas etárias e que denotam se ter chegado aos resultados por ele pretendidos.

O que também se verifica logo a princípio é que o Método Willems, embora seja adaptável a qualquer escola e a qualquer faixa etária, tem por objetivo principal a educação musical nas escolas e conservatórios.<sup>5</sup> As idéias de Schafer, por sua vez, não foram intencionalmente concebidas para um curso acadêmico regular e, por conseguinte, também são aplicáveis dentro ou fora do sistema escolar, em sala de aula ou não, com grupos de qualquer idade. Os exercícios de “limpeza auditiva” que Schafer elaborou não são voltados para uma execução de modo sistemático e sim para serem feitos de acordo com a ocasião.

Há muitos pontos em comum entre os dois pedagogos: um dos mais relevantes é o fato de que ambos estão bastante preocupados com a acuidade auditiva. Porém, os procedimentos que cada um utiliza para chegar a ela são diferentes, embora se assemelhem em alguns aspectos. Além disso, é marcante para Willems a formação do ouvido para a música tonal (com abertura para outros sons), enquanto Schafer amplia essa formação, procurando não excluir nenhum som, para permitir uma familiarização com todo o universo acústico (incluindo até a música tonal). O ponto de partida é que é diferente.

Outros aspectos característicos dos dois pedagogos são discutidos a seguir. Verifica-se que ambos têm uma concepção profunda sobre o valor da arte musical na vida. Willems afirma que “*a música favorece o ímpeto da vida*

<sup>3</sup> Schafer, R. Murray. *Op. cit.*, p. 278.

<sup>4</sup> *Op. cit.*, p. 14.

<sup>5</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitaria), 1961, p. 10.

*interior e apela às principais faculdades humanas: a vontade, a sensibilidade, o amor, a inteligência e a imaginação criadora*”,<sup>6</sup> e Schafer acrescenta que “*a música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante*”.<sup>7</sup>

Segundo Willems, “*a arte autêntica está ligada à condição humana, pois arte é vida... Esta vida se revela pelos elementos constitutivos da Música: o som, o ritmo, a melodia, a harmonia etc.*”.<sup>8</sup> Schafer amplia esta concepção, já pensada por Willems em sua época, pois considera arte como vida quando, dentro da expressão artística do homem, não existe a separação da arte em categorias distintas. Explicando melhor: uma pessoa que tenha se dedicado a uma certa forma de arte deveria ter passado por uma etapa de sensibilização que incluísse todas as outras artes. Desse modo, entendo que, mesmo na hora de uma *performance* musical, outros conceitos não propriamente musicais, porém artísticos, poderiam ser vivenciados conscientemente pelo intérprete: por exemplo, sua expressão corporal diante do público (essa seria a parte cênica), ou a plasticidade, ou seja, a distribuição do espaço no palco (no sentido de que estamos diante de um quadro vivo). Dentro desta visão, todas as formas de artes estão presentes na expressão humana; portanto, arte é vida. Diz Forquin a respeito:

*“...uma mesma impressão pode ser traduzida por uma improvisação musical ou por um arabesco pintado, um poema pode transformar-se em pantomima, uma música ouvida e assimilada pode encontrar numa pintura abstrata um equivalente emocional perfeitamente expressivo etc. Uma pedagogia estética global é, portanto, antes de mais nada, uma derrubada das divisões que separam as diversas atividades expressivas”*.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Willems, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1961, p. 13.

<sup>7</sup> Schafer, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: (Editora da UNESP), 1991, p. 295.

<sup>8</sup> Willems, Edgar, *La Preparación Musical de los Más Pequeños*. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1962, p. 17.

<sup>9</sup> Forquin, Jean-Claude, *in* Porcher, Louis. *Educação Artística - luxo ou necessidade?* São Paulo: (Summus), 1982, p. 31.

No ensino de música, Willems não admite nenhuma atividade extra-musical, embora aceite o uso de analogias como um recurso pedagógico ocasional, como já foi dito no item 1.2 do Capítulo 1 (p. 9). Schafer, neste aspecto, é bem mais flexível, permitindo a presença não só das outras artes no processo educativo, como também de outros assuntos que por acaso surjam, como foi o caso do “beisebol musical”,<sup>10</sup> e de analogias que ele usa constantemente. A posição de Schafer me parece bem adequada, principalmente na fase da iniciação musical, em que a criança é bastante espontânea, criando poesias, coreografias, desenhos etc. Schafer certa vez perguntou a uma criança de seis anos o que era poesia para ela e a mesma respondeu que “poesia é quando as palavras cantam”. O ideal seria trabalhar a criança como um todo, aproveitando os potenciais expressivos que ela já traz em si e estabelecendo relações entre as diversas atividades de expressão e de sensibilização. Uma estória, por exemplo, pode servir de estímulo para gerar movimentos e descobrir sonoridades. Um desenho ou uma paisagem pode ser também uma preciosa fonte sonora. Acredito que a melhor forma de trabalho pedagógico é aquela que envolve um trabalho amplo, que possa contar com profissionais competentes das diversas expressões artísticas, proporcionando a educação da pessoa inteira como ser crítico e criativo.

Tanto Schafer quanto Willems consideram que todos, sejam dotados ou não, devem ter acesso à música e têm relatado experiências relevantes com alunos aparentemente sem talento musical, onde bons resultados foram conseguidos através de um trabalho de base, respeitando-se a individualidade de cada um. Concordando com essa opinião e a complementando, penso que seguir uma carreira artística não é o fim último da arte em nossas vidas e nem tampouco acho inteiramente válida a idéia, bastante difundida, de que o ensino da música serve pelo menos, para a “formação de público” (no caso daqueles que não se profissionalizam). O objetivo da arte vai muito mais além. Ela é, antes de tudo, um elemento vital para o homem, contribuindo para o

---

<sup>10</sup> Ver item 1 do Capítulo 2 deste trabalho, p. 59.

desenvolvimento da sua personalidade, principalmente no que diz respeito ao carácter imaginativo, sensível e criador do seu intelecto. Sendo assim, a vivência da arte prepara a criança para a vida, pois a criatividade deve estar presente em todos os campos de atividade humana.

Eles concordam também que é importante a vivência concreta dos elementos musicais antes de se aprender a tocar um instrumento. Realmente, treinar o aluno para que se torne um *virtuose* não é educar musicalmente, o que só se consegue proporcionando ao educando uma compreensão progressiva da linguagem musical. Uma das dificuldades que o professor de iniciação musical encontra, e que Willems muito bem descreve em seus livros, é que muitas vezes, quando se pensa em aula de música, o instrumento é colocado logo como prioridade. Saber música, para muita gente, significa saber tocar um instrumento, ignorando que, antes da prática instrumental, deve começar a educação musical pela vivência dos elementos sonoros, tendo o educando, assim, a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento sobre música.

Outro ponto em comum entre Schafer e Willems é a preocupação com o som no sentido de que ele adquira vida, saia do papel. Schafer diz que “*os livros tradicionais de teoria negam vida aos sons, considerando-os como cadáveres imóveis*”.<sup>11</sup> Willems cita uma frase de Debussy que exprime idéia semelhante - “*Tem-se feito música para o papel, enquanto ela é feita para o ouvido*”<sup>12</sup> - e ainda usa muito as expressões “solfejo vivo”, “ritmo vivo” etc., querendo justamente que a música não seja reproduzida de forma mecânica e sem expressividade.

Já dissemos que Willems trabalha a audição - que ele considera uma das bases essenciais da musicalidade - nos três níveis (sensorial, afetivo e mental), tendo uma enorme preocupação com a formação auditiva do aluno. Ele quer que o aluno saiba ouvir bem e faz um detalhado estudo a esse respeito. Inclusive, ao abordar aspectos fisiológicos do ouvido, Willems chega a conclusões que receberam o aval de especialistas em fonoaudiologia. Raoul Husson, por

---

<sup>11</sup> Schafer, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: (Editora da UNESP), 1991, p. 123.

<sup>12</sup> Willems, Edgar. **L'Oreille Musicale - Tome I**. Fribourg (Suíça): (Pro Musica), 1985, p. 44.

exemplo, afirmou que as teses de Willems sobre os três níveis da percepção musical estavam de pleno acordo com as descobertas da fisiologia auditiva e atribuiu justamente a isso a causa do êxito do seu Método.<sup>13</sup> Tais estudos de Willems trazem uma enorme contribuição para orientar com mais segurança nossas proposições e direcionamentos, com vistas a um trabalho de desenvolvimento da acuidade auditiva.

No seu programa de treinamento auditivo, Willems dá prioridade à altura do som: “a altura é sem dúvida a mais importante das três qualidades do som”;<sup>14</sup> “na educação musical, a altura do som é o que deve merecer os mais assíduos cuidados da parte do professor”.<sup>15</sup> Sem se afastar dessa prioridade, ele trabalha com ruídos (os que se ouvem na cidade, como os de máquinas diversas, e os do campo, como o canto dos pássaros), com o objetivo de distinguir os mais altos dos mais baixos. Ele pergunta, por exemplo, sempre com relação à altura, o que ocorre com o som do motor de um carro quando esse carro parte; ou ainda, o que acontece com o som de um trem que passa apitando. Ele utiliza diferentes objetos para explorar o espaço intratonal, com a finalidade somente de treinar a sensorialidade auditiva da criança. Porém, isso não é empregado para estruturar uma música, como afirma Maura Penna: “o sistema temperado é mantido e, de uma forma ou de outra, os métodos se encaminham para (e pelo) padrão tonal”.<sup>16</sup> Ele fala mesmo, como citamos,<sup>17</sup> que o acorde maior é inato. Discordo deste posicionamento, pois presenciei várias vezes crianças de três anos cantando e criando melodias com estrutura nitidamente modal. Willems parece até se contradizer, ao afirmar: “Quando a criança improvisa, até os dois ou três anos - e o caso se apresenta com freqüência - todavia está na atonalidade e na arritmia”.<sup>18</sup>

<sup>13</sup> In: Gainza, Violeta Hemsy de. **Fundamentos, Materiales e Técnicas de la Educación Musical**. Buenos Aires: (Ricordi), 1977, p. 19.

<sup>14</sup> Willems, Edgar. **L'Oreille Musicale - Tome I**. Fribourg (Suíça): Pro Musica, 1985, p. 56.

<sup>15</sup> \_\_\_\_\_. **La Preparación Musical de los Más Pequeños**. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1962, p. 78.

<sup>16</sup> Penna, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: (Loyola), 1990, p. 67.

<sup>17</sup> Ver Capítulo 1, item 3 (“Procedimentos Pedagógicos”) deste trabalho, p. 14.

<sup>18</sup> Willems, Edgar. **Las Bases Psicológicas de la Educación Musical**. Buenos Aires: (Editorial Universitária), 1961, p. 13.

Willems valoriza a utilização de um material sonoro; porém, mais de uma vez diz que este deve ser de boa qualidade. Ele não concorda com a ação de professores que, para tornar o seu trabalho mais animado, fazem com que as crianças construam instrumentos musicais, e justifica que isso levaria muito tempo e só é possível ser feito com crianças a partir de certa idade. Quanto a isso, acho que um trabalho desta natureza terá sua validade, se as crianças se sentirem engajadas em uma pesquisa onde possam descobrir sonoridades: saber, por exemplo, qual a diferença de som de uma latinha com muitas sementes e outra, igual à primeira, contendo poucas sementes. Se for assim, vale a pena dedicar a isso um pouco mais de tempo.

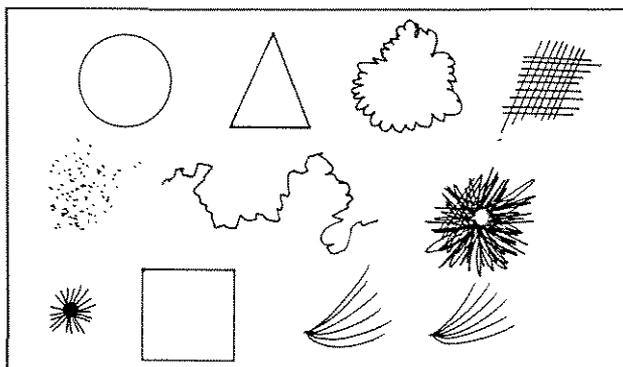
É nessa direção, valorizando a educação dos sentidos com ênfase na audição, que Schafer conduz o seu trabalho. Ele abre um novo horizonte em pesquisa sonora, onde outros parâmetros são valorizados. São caminhos que, como vimos, levam à aquisição de uma forma nova de ouvir. Por exemplo, todo mundo sabe como soam os passos de uma pessoa andando, mas quem já se deteve em analisar as sutis diferenças sonoras entre os passos de duas pessoas?

*“Outro modo de encorajar uma pesquisa sonora genuína, é especificar uma qualidade sonora particular: trazer à classe um zumbido; trazer à classe um tilintar; trazer à classe um som percutido; trazer um som raspado; um som fragmentado; um som de estrondo”.*<sup>19</sup>

Schafer explora exercícios onde, em uma língua criada pelos alunos, são inventadas palavras que tenham também qualidades onomatopaicas. Ele solicita aos alunos que “desenhem sons” de acordo com a imaginação e, ainda, que achem sons que combinem com determinadas texturas e formas, como, por exemplo, as que são mostradas na figura a seguir.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Schafer, R. Murray. **Educação Sonora** (Manuscritos traduzidos por Marisa Fonterrada). São Paulo: (Instituto de Artes - UNESP), 1992, p. 17.

<sup>20</sup> \_\_\_\_\_ . **A Sound Education**. Indian River (Canadá): (Arcana Editions), 1992, p. 62.



Schafer também detém-se nas sonoridades com que já nos habituamos tanto que nunca paramos para apreciá-las. Se dissermos que a música de Willems é a música das alturas, então podemos dizer que a de Schafer é a música dos timbres e texturas.

Uma afirmação de Schafer que, no meu entender, retrata uma situação bem dentro de nossa realidade, é a seguinte:

*“Uma das principais funções da musicalidade é ensinar a exata imitação dos sons, e os exercícios de treinamento auditivo são pensados para atender essa função. Estamos fazendo algo diferente disso? Sim, pois os sons que estávamos aprendendo a imitar eram produzidos espontaneamente por nós mesmos, em vez de serem postos à nossa frente pelo professor, a partir da prisão de um único sistema musical”.*<sup>21</sup>

Em minha própria experiência, tive oportunidade de presenciar aulas em que o professor apresentava os sons, cabendo ao aluno apenas a classificação desses sons de acordo com parâmetros estudados. O aluno não tinha realmente uma participação na criação do seu próprio som. Por outro lado, certa vez, eu dirigia um trabalho com crianças onde elas iam fazendo suas descobertas a respeito do som. Depois de citarem inúmeras fontes sonoras, uma criança falou: “- Professora, este mundo é uma música!” Ainda neste trabalho, quando falava dos sons, relacionados ao nosso corpo, que poderíamos reproduzir, as crianças citaram os seguintes: a respiração, as batidas do coração, bater palmas, falar,

<sup>21</sup> Schafer, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: (Editora da UNESP), 1991, p. 382.

tossir, espirrar, chorar, rir, arrastar o pé, roncar, coçar-se, entre outros. No momento em que alguém falou: “o choro”, várias crianças começaram a “chorar” em timbres, alturas e intensidades diferentes. Foi uma polifonia de “choros”. Creio que um momento assim precisa ser aproveitado ao máximo, pois temos ao nosso alcance um material concreto, não imposto, mas gerado pelas próprias crianças naquela situação. E aproveitar ao máximo significa dar um direcionamento à experiência para que se tire proveito da mesma, se questionando, introduzindo novos elementos, gerando também um comportamento crítico na criança. Uma experiência como essa também pode servir de ponte para a audição de um cânone cantado ou instrumental. Assim, as crianças ouvirão este tipo de obra com muito mais atenção, pois, emocionalmente, estão envolvidas e são portanto capazes de fazer associações correlatas de elementos que elas já vivenciaram com os elementos da obra que lhes é agora apresentada, embora esta seja de um grau maior de complexidade. É importante sempre propiciar às crianças meios de fazer este elo entre o que foi vivenciado e obras musicais existentes, pois este também é o objetivo da musicalização (e com isso concordam Willems e Schafer). É claro que não podemos iniciar este processo fazendo a criança se sentar para ouvir e contemplar uma determinada obra. Isto não levaria a lugar nenhum, pois é só a partir da vivência concreta do fato sonoro que se formam os conceitos, ou que se apreendem as estruturas musicais enquanto elementos de uma linguagem.

Se, no trabalho de musicalização, deseja-se que a criança se expresse criativamente, fazendo sua própria música, é preciso deixá-la fazer tudo aquilo que torna isto possível, que elas dêem vida aos sons partindo-se daqueles que já fazem parte da sua vivência. Diz Violeta Gainza: “O objetivo específico da educação musical consiste em colocar o homem em contato com o seu ambiente musical e sonoro, descobrir e ampliar os meios de expressão musical, em suma, ‘musicalizá-lo’ de uma forma mais ampla...”<sup>22</sup> Levar os alunos a expressar-se criativamente através de elementos sonoros é um dos direcionamentos da

---

<sup>22</sup> Gainza, Violeta Hemsy de. *Op. cit.*, p. 44.

musicalização, fazendo dissipar-se aquela postura de ser o aluno um mero espectador, ou ouvinte de obras já prontas.

Outro ponto em comum entre Willems e Schafer é que ambos, em seus exercícios auditivos, solicitam que apenas o ouvido funcione e não os olhos. Willems, por exemplo, solicita ao professor que, quando for usar um conjunto de sinos para que o aluno ordene do mais grave para o mais agudo ou vice-versa, utilize sinos do mesmo tamanho, de maneira que se tenha a certeza de que o aluno os está ordenando através da escuta do som e não pelo tamanho do sino, ou seja, não pelo que viu. Schafer também solicita constantemente que se fechem os olhos deixando “apenas o ouvido fazer o trabalho”.

Willems e Schafer utilizam exercícios de ordenamentos dos sons, embora o primeiro o faça com sons de alturas determinadas, enquanto Schafer amplia essa possibilidade, pedindo que, dentre uma porção de sons que já foram trazidos à sala pelo próprio aluno, este os organize do mais forte para o mais fraco, do mais curto para o mais longo, do mais bonito para o mais feio. Para memorizar sons, os dois pedagogos experimentaram exercícios que, partindo da mesma idéia, seguiram caminhos diferentes. Willems solicitou a uma criança que entoasse um som e, depois de ter tocado ao piano vários acordes, pediu àquela criança que repetisse o mesmo som. Schafer, por sua vez, pediu aos alunos que “levassem o som para casa e o trouxessem no outro dia”. O fato de cada aluno ter trazido um som diferente não invalidou o exercício, pois o cromatismo que se obteve foi uma ótima experiência para o grupo.

Em relação ao ritmo, a enorme contribuição de Willems é a utilização do corpo para adquirir a consciência rítmica, através das inúmeras possibilidades de exercícios com esta finalidade, principalmente porque quer afastar a idéia do ritmo medido, métrico, querendo explorar o ritmo natural, aquilo que a criança pode perceber concretamente na sua respiração, nas batidas do coração, no andar etc. Acredito que a vivência corporal dos elementos rítmicos seja um meio pedagógico muito eficaz para estimular e conscientizar o fato musical, além de ser uma atividade muito do agrado das crianças.

A concepção que Schafer tem de ritmo é mais no sentido de direção, para trabalhar a improvisação, exprimindo mais movimento do que sua divisão em articulações. Pois Willems, mesmo querendo afastar a idéia do ritmo medido, induz o aluno a obedecer a uma pulsação predeterminada no momento de uma improvisação (neste caso, uma improvisação orientada), quando cada aluno, utilizando o corpo, vai criar a sua célula rítmica.

Nem Willems nem Schafer adotam a escrita no pentagrama antes dos alunos vivenciarem a notação através de gráficos sonoros. Embora os dois tenham esta mesma preocupação, o que, neste caso, os diferencia é que, no método Willems, o gráfico do movimento sonoro já é pré-determinado e apenas a relatividade do som (altura relativa, duração relativa, intensidade relativa) é que é levada em consideração. Assim, as crianças poderão criar seus próprios gráficos, mas somente dentro de um modelo estipulado. Quanto à execução, as crianças utilizam os sons da boca ou instrumentos como a flauta de êmbolo ou o xilofone. Schafer, como visto no item 4 do Capítulo 2 (p. 74), propõe que o aluno se expresse livremente, criando sua própria grafia, na qual ele também pode registrar suas próprias composições, antes de usar a notação tradicional, que deverá surgir como uma necessidade sua. O importante aí é que a execução da peça através do gráfico coincida com o que realmente foi pensado pelo aluno-compositor. E assim surge o momento do próprio aluno analisar criticamente a eficiência da sua própria partitura.

No Método Willems, é muito sentida a ausência de senso crítico por parte do aluno. Apesar de estar envolvido a todo o momento em uma participação ativa, seja criando, improvisando ou realizando atividades previamente indicadas pelo professor, o aluno não é, no entanto, solicitado a analisar o seu fazer e as suas criações. Conforme as próprias palavras de Willems, “o professor deve comandar e não explicar o que se faz” e “a atitude da criança deve ser auditiva; por isso, é indispensável a disciplina, sem falar nada”.<sup>23</sup> Porém, pedir uma

---

<sup>23</sup> In: Rocha, Carmen Maria Mettig: *Educação Musical - Método Willems*. Salvador: (Faculdade de Educação da Bahia), 1990, p. 19.

opinião a uma criança, ensiná-la e encorajá-la a perguntar faz com que ela deixe de ser um receptor passivo e se torne parceira ativa do processo de aprendizagem. Desta forma, ela deve saber os objetivos do trabalho que foi proposto em determinado momento, podendo assim analisar seu próprio processo, de acordo com seu empenho. É importante que a criança seja chamada a dar uma posição quanto ao seu trabalho, saiba sugerir, criticar e questionar e, se este trabalho for em grupo, que ela opine também em relação aos seus colegas, analisando sua participação e o produto final. Como diz Schafer, “*uma das piores coisas que podem acontecer na nossa vida é continuarmos a fazer coisas sem saber bem o que elas são ou porque as fazemos*”.<sup>24</sup> Assim, ele critica os métodos pedagógicos que começam com canções simples ou exercícios pentatônicos acompanhados por instrumentos de sacudir, culminando com apresentações públicas. “*Essa não é meramente a progressão do simples para o complexo; é também progressão do jeito de pensar da criança para o do jovem adulto*”.<sup>25</sup>

Willems toca em algo que considero de fundamental importância para a vivência da música: a canção. Sabemos do inestimável valor da canção, que sintetiza os elementos musicais e agrada às crianças, pois qual é a criança que não gosta de cantar? Minha experiência diz que mesmo aquelas crianças que são desafinadas cantam com alegria. A canção faz parte do cotidiano de nossas crianças, em casa, na escola, nos meios de comunicação. Já dissemos do valor da canção no desenvolvimento musical da criança. Ela atinge a sensibilidade da criança de forma imensurável, por isso não pode deixar de estar presente em todas as fases do processo de qualquer programa de educação musical. Podemos observar, por outro lado, que Schafer não faz referência ao uso da canção com finalidades pedagógicas. Todo o seu trabalho apela para os alunos criarem sua própria música. Willems também solicita que as crianças criem a sua música, porém sempre voltada para o padrão tonal. Apesar dessa predominância da tonalidade no método Willems, ele afirma que a sensorialidade auditiva, que é

---

<sup>24</sup> Schafer, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: (Editora da UNESP), 1991, p. 25.

<sup>25</sup> \_\_\_\_\_, *Op. cit.*, p. 354.

trabalhada na primeira fase do seu programa de desenvolvimento auditivo, vai ajudar o aluno a se liberar do senso tonal. Diante disso, podemos ver que ele dá abertura à música contemporânea, partindo do tonal.

Schafer, quando se refere ao repertório que devemos utilizar, não é radical quanto ao emprego da música atual e aceita que as canções tradicionais de cada região sejam usadas, principalmente se já fazem parte de uma tradição e as pessoas manifestam o desejo de mantê-las. Em uma entrevista concedida à revista “*Cadernos de Estudo - Educação Musical*”,<sup>26</sup> ele admite que também tem ligações muito tradicionais com a música. Assim, mesmo que as propostas de Schafer estejam mais voltadas para a música contemporânea, ele não despreza a música tonal, que deverá estar presente no programa de educação musical.

Acredito que, entre as características comuns a Schafer e Willems, destaca-se a preocupação com a acuidade auditiva, e é a partir desta principal convergência que surgem também as divergências. É interessante também que, mesmo nas diferenças, eles demonstram semelhanças. E qual seria a diferença mais marcante entre os dois? Creio que é o fato do Método Willems proporcionar uma compreensão progressiva da linguagem musical mais voltada para a música tradicional, enquanto Schafer dá uma total abertura para que os alunos criem, explorando todas as possibilidades de produção do som em suas composições.

Penso que um trabalho de conscientização sonora, como o realizado por Schafer, deixa qualquer pessoa com um aguçado grau de sensibilidade aos sons. Para mim, o professor de iniciação musical deveria promover um trabalho de “educação sonora”, que precederia o trabalho de musicalização propriamente dito, no qual o problema da poluição sonora deveria ser constantemente abordado, de forma que as crianças fossem solicitadas a analisar criticamente a “paisagem sonora” e a refletir sobre uma forma de

---

<sup>26</sup> Flusser, Victor. *Encontro com R. Murray Schafer (Entrevista realizada em agosto de 1992)*. In: *Cadernos de Estudo - Educação Musical* (Nºs. 4/5). São Paulo: (Atravez), 1994, p. 110. Tradução: Fausto Borém de Oliveira; revisão: Maria Betânia Parizzi.

melhorá-la. A criança do nosso tempo está muito pouco sensível a isto e Schafer, através de suas propostas, nos abre um novo espaço a fim de que se trabalhe a criança também neste sentido.

Willems, por sua vez, sistematiza e direciona o trabalho de iniciação musical abordando os três níveis do desenvolvimento auditivo (sensorial, afetivo e mental); fundamenta o seu método através de aportes científicos, pedagógicos e psicológicos, dividindo-o em etapas que respeitam o desenvolvimento natural da criança.

Tanto a educação sonora como a iniciação musical estão dentro de um contexto maior, a educação musical, que por sua vez é mais abrangente, pois se estende por todas as etapas do ensino da música, incluindo as suas diversas abordagens. Como já foi dito, as proposições de Schafer não negam as de Willems. De certa forma, elas se completam. Ambos estão voltados para o fazer criativo na música; ambos se preocupam com a acuidade auditiva; ambos acreditam que todos devem ter acesso à música e não só os alunos excepcionalmente dotados; ambos apelam para uma vivência dos elementos musicais antes da teoria musical e do estudo do instrumento; ambos falam que a arte é vida. Como diz Henry Barraud, “*não há verdade absoluta em arte. Certas direções tomadas pelos músicos podem levar a um impasse, outras podem dar origem a estéticas aparentemente opostas mas igualmente válidas*”.<sup>27</sup> Acredito que as idéias de Schafer e o método Willems possam ser combinadas dentro da proposta que penso ser adequada à realidade das crianças com que lido. Willems nos aponta caminhos que respeitam o desenvolvimento natural da criança e, assim como Schafer, dá bastante ênfase à criatividade. Quero, portanto, aproveitar as idéias de ambos para conduzir meu trabalho com crianças.

O repertório que proponho é, portanto, destinado a trabalhar alguns elementos que poderão fazer parte de um curso de educação sonora e iniciação

---

<sup>27</sup> Barraud, Henry. *Para compreender as músicas de hoje*. São Paulo: (Perspectiva), 1975, p. 13.

musical da criança. Esse conjunto de canções e exercícios, apresentado no Capítulo seguinte, não teve a pretensão de cobrir todos os itens abordados pelos dois educadores. Meu propósito foi elaborar um repertório mais aberto, que extrapolasse os limites da música tonal, ampliando o universo sonoro da criança e dando-lhe oportunidade de ter uma participação ativa, criativa e crítica neste processo educativo. Às vezes podemos perceber, neste repertório, que o “espírito Schafer” está mais presente; em outras ocasiões, podemos identificar elementos mais valorizados por Willems. O repertório proposto inclui músicas dentro do sistema tonal, uma vez que a tonalidade é ainda bastante marcante na realidade cultural brasileira e, por isso, acredito que ainda não possa ser dispensada do programa de educação musical das crianças. Porém, o sistema tonal não deve ser o único a ser explorado. Essa idéia está de acordo com o pensamento de Forquin:

*“Do ponto de vista pedagógico, é preciso sensibilizar as crianças a essas músicas não européias (...) para ampliar as suas possibilidades de percepção, abrir seus ouvidos às dimensões da cultura mundial, fazê-las sair do etnocentrismo musical”.*<sup>28</sup>

Quero acrescentar que a opção por desenvolver um trabalho fundamentado nas idéias de Schafer e de Willems não exclui, de forma alguma, o aproveitamento de procedimentos propostos por outros métodos. Gainza diz que *“todo método deve ser recriado pelo professor que o aplica”*,<sup>29</sup> e Maura Penna complementa afirmando que os métodos em si não são *“resposta metodológica para a musicalização”* nem *“capazes de garantir, em todos os níveis, a nossa prática”*.<sup>30</sup> Portanto, não acho válido condicionar todo o trabalho a um só método a ponto de privar a criança de realizar outras experiências por uma questão de amor e fidelidade a esse método.

<sup>28</sup> Forquin, Jean-Claude, in: Porcher, Louis, *Op. cit.*, p. 84.

<sup>29</sup> Gainza, Violeta Hemsy de. *Op. cit.*, p. 50.

<sup>30</sup> Penna, Maura. *Op. cit.* São Paulo: (Loyola), 1990, pp. 61 e 66.

## Capítulo 4

## Repertório

O repertório proposto neste trabalho, cuja listagem se encontra a seguir, tem por objetivo trabalhar os seguintes elementos:

- 1) altura;
- 2) ritmo;
- 3) timbre;
- 4) dinâmica;
- 5) audição interior;
- 6) improvisação com ritmo;
- 7) improvisação com alturas e ritmos;
- 8) completar idéias musicais;
- 9) explorações sonoras.

As divisões aqui apresentadas foram feitas para um melhor direcionamento no sentido de trabalhar os elementos pretendidos. No entanto, uma peça proposta, por exemplo, para trabalhar a altura poderá ser utilizada para exercitar a audição interior. Isso também pode ocorrer com as demais peças ou exercícios, de acordo com a necessidade do momento e se o professor assim o desejar.

### **1. Altura**

#### **1.1 - Peças para cantar utilizando as seguintes estruturas:**

##### **1.1.1 - Tonal**

- a) *Menina feliz*
- b) *O castelo de areia*

c) *Passarinho no sapé*

d) *Grilo grilado*

### 1.1.2 - Atonal

a) *Lá vem o trem*

### 1.1.3 - Modal

a) Eólio ⇒ *Passeando no jardim*

b) Mixolídio ⇒ *Quem já pintou o 7*

c) Dórico ⇒ *Encontrei-me com você*

### 1.1.4 - Pentatônica

a) *Divertimento I*

b) *Como é gostoso sonhar com você!*

### 1.1.5 - Tons inteiros

a) *O macaco se deu mal*

b) *Lá no céu tem*

### 1.1.6 - Síntese das estruturas

a) *O rato roeu a roupa do rei de Roma*

## 2. Ritmo

### 2.1 - Base rítmica para a criação de melodias

a) Base rítmica I

b) Base rítmica II ⇒ *A pia perto do pinto*

c) Base rítmica III (para improvisar com um só som)

### 2.2 - Base para manter o ritmo

a) Base rítmica IV

b) Jogo rítmico (para exercitar pulsação e subdivisão) ⇒ *Bule*

### **3. Timbre**

- a) Melodia para a criação de timbres    ⇨    *Escutei muitos sons*
- b) *Explorando sons com o seu nome*
- c) *Desenhe com sua voz*

### **4. Dinâmica**

- a) *Quando eu toco no meu tambor*

### **5. Audição Interior**

- a) *Adivinhe*
- b) *Três provérbios*
- c) *Juntando três provérbios*
- d) *Criações com ostinati*
- e) *Brincando com provérbios*

### **6. Improvisação com Ritmo**

- a) *Eu tenho um martelinho*

### **7. Improvisação com Altura e Ritmo**

#### **7.1 - Base harmônica para a improvisação de melodias**

- a) Base Harmônica I
- b) Base Harmônica II
- c) Base Harmônica III
- d) Base Harmônica IV
- e) Base Harmônica V

## **8. Completar idéias musicais**

- a) *Casa de ferreiro, espeto de pau*
- b) *Quem com ferro fere, com ferro será ferido*

## **9. Explorações sonoras**

### **9.1 - Exercícios para improvisações rítmicas/sonoras, utilizando os recursos da boca através de sílabas, palavras e frases**

- a) com sílabas
  - ⇒ *Brincando com sílabas*
    - ↳ *Versão 1 - Eco*
    - ↳ *Versão 2 - Cânone*
    - ↳ *Versão 3 - Com instrumentos rítmicos*
  - ⇒ *Batanana Sarapananá Tana*
  - ⇒ *Percepção com sílabas*
- b) com palavras
  - ⇒ *Sapato*
  - ⇒ *Sonorizando palavras I*
  - ⇒ *Sonorizando palavras II*
- c) com frases
  - ⇒ *Frases sonoras I*
  - ⇒ *Frases sonoras II*

### **9.2 - Sons contrastantes**

- a) *Procurando sons contrastantes*

### **9.3 - Isolando sons**

- a) *Isolando sons desejados*

### **9.4 - Estórias sonoras**

- a) *Três estórias sonoras*

### **9.5 - Conversas sonoras**

- a) *Conversa sonora I*
- b) *Conversa sonora II*

### **9.6 - Exercícios diversos com sons**

**Observações:**

1) As peças e os exercícios do repertório aqui proposto foram todos criados pela autora desta dissertação. Algumas das peças utilizam textos (já publicados) de poetas brasileiros, cujos nomes estão devidamente registrados nas partituras.

2) As letras e as partituras das composições, os exercícios e as respectivas instruções são apresentados nas páginas seguintes deste capítulo.

## **Menina Feliz**

*Olha a menina que corre,  
vai para a rua brincar,  
com seus cabelos bem soltos  
que o vento faz balançar.*

*Menina feliz é sempre assim:  
é tudo tão lindo, é tudo tão bom.  
E, mesmo se chora, depois é contente  
e o sorriso desperta que nem lua crescente,  
e o sorriso desperta que nem lua crescente.*

# MENINA FELIZ

(Tonal)

Alegre e gracioso  $\text{♩} = 92$

Lourdinha Lima

O-lha meni-na que cor - re, vai para a - a brin - car,  
com seus ca-be - los bem sol - tos que ven - to faz ba-lan - çar.  $\text{Coda}$

Me - ni-na fe - liz é sem - pre as - sim:  
é tu-do tão lin - do, é tu-do tão bom.

E mes-mo se cho - ra, de - pois é con - ten - te,  
eo sor - ri-so des - per - ta que nem lu-a cres - cen - te,  
eo sor - ri-so des - per - ta que nem lu-a cres - cen - te  $\text{D.C. al Coda}$

$\text{Coda}$   
que ven - to faz ba-lan - çar, que ven - to faz ba-lan - çar,  
ba - lan - çar, ba - lan - çar.

# O CASTELO DE AREIA

## (Tonal)

100

Lourdinha Lima

Divertido ♩ = 88

Os pin - guin - hosvão ca - ir, são da chu - va que vem vin - do. Meu cas -

te - lo só dea - rei - a, po - dea chu - vader - ru - bar. Fa - ça chu - vaou fa - ça

sol vou cor - rer, brin - carnaa - rei - a. Quem qui - ser se di - ver - tir, po - nha

logo pé no chão. O cas - te - lo não cai mais, pois a chu - va já pa - rou.

*ritardando*

Os pinguinhos vão cair,  
 são da chuva que vem vindo.  
 Meu castelo só de areia  
 pode a chuva derrubar.  
 Faça chuva ou faça sol  
 vou correr, brincar na areia.  
 Quem quiser se divertir,  
 ponha logo o pé no chão.  
 O castelo não cai mais,  
 pois a chuva já parou.



# PASSARINHO NO SAPÉ

102

Letra: Cecília Meireles

(Tonal)

Lourdinha Lima  
1996

Com graça ♩ = 67

C+7 C7 F Fm C+7 C7

O P tem pa - po. O P tem pé. O P tem pa - po. O

6 F Fm

Falado Improvisos (piu!)

P tem pé. É o P que pia? assebiando ou com apitos Quem

6 F Fm

11 G7 C+7 C7 F Fm Dm D7 G7

é? O P não pi - a: o P não é. O P só tem pa - po e pé.

16 C+7 C+5

Se - rá o sa - po? Se - rá o sa - po? Se - rá o

21 **C** **D7** **G7**  $\text{♩} = 67$

sa-po \_\_\_\_\_ ? O sa - po não é. *Improvisos (piu!),  
assobiando ou  
com apitos*

26 **C+7** **D°** **D7** **Dm** **G7**

É o pas - sa - ri - nho que fez seu ni - nho no sa - pé.

31 **C+7** **C+5**

Piu com pa - po. Piu com pé. Piu piu

36 **C** **D7** **Dm7**  $\text{♩} = 67$

pi u \_\_\_\_\_ : Pas - sa - ri - nho, pas - sa ri - nho.

Musical score for the song "Passarinho no Sapé". The score is in 2/4 time and consists of two systems. The first system starts at measure 41 and ends at measure 43. The second system starts at measure 44 and ends at measure 46. The vocal line is in the upper staff, and the piano accompaniment is in the lower staves. The lyrics are: "Pas - sa - ri - nho no sa - pé." The chords are G7 and C.

O P tem papo. O P tem pé. [bis]  
 É o P que pia? *(falado)*  
*(Sons de passarinhos.)*  
 Quem é?  
 O P não pia: o P não é.  
 O P só tem papo e pé.  
 Será o sapo? Será o sapo? Será o sapo?  
 O sapo não é.  
*(Sons de passarinhos.)*

É o passarinho  
 que fez seu ninho  
 no sapé.  
 Pio com papo.  
 Pio com pé.  
 Piu-piu-piu:  
 passarinho, passarinho.  
 Passarinho no sapé.

# Grilo grilado

(Texto: Elias José)

O grilo  
coitado  
anda grilado  
e eu sei  
o que há. [BIS]

Salta pra aqui,  
salta pra ali.  
Cri-cri pra cá,  
cri-cri pra lá. (Ah!)

O grilo  
coitado  
anda grilado  
e não quer contar. [BIS]

No fundo  
não ilude,  
é só reparar  
em sua atitude  
pra se desconfiar. (Ah!)

O grilo  
coitado  
anda grilado  
e quer um analista  
e quer um doutor.

Seu grilo,  
eu sei:  
o seu grilo  
é um grilo  
de amor.  
(É um grilo de amor.)

# GRILLO GRILADO

106

Poema de Elias José

(Tonal)

Lourdinha Lima

1996

Com humor ♩=67

The musical score is written for voice and piano. It consists of four systems of music. Each system includes a vocal line and a piano accompaniment. The piano accompaniment is written in a grand staff (treble and bass clefs). The vocal line is in a single treble clef. The music is in 6/8 time and has a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked 'Com humor' with a quarter note equal to 67 beats per minute. The lyrics are in Portuguese and describe a grasshopper. The score includes measure numbers 4, 7, and 10. At measure 10, there is a change in time signature from 6/8 to 3/4. The lyrics are: 'O gri-lo coi-ta-do an-da gri-la-do eeu sei o que há. O gri-lo coi-ta-do an-da gri-la-do eeu sei o que há. Sal-ta pra a-'.

O gri-lo coi-ta-do

4 an-da gri-la-do eeu sei o que há. O

7 gri-lo coi-ta-do an-da gri-la-do eeu sei o que

10 há Sal-ta pra a-

13

qui, sal - ta pra a - li.

16

Cri - cri pra

19

cá,

22

cri - cri pra lá. Ah!

♩ = 67 25

28

31

gri - lo coi - ta - do an - da gri - la - do e não quer con -

34

tar. O gri - lo coi - ta - do an - da gri - la - do e

37  $\text{♩} = \text{♩}$

não quer con - tar. No

40

fun - do não i - lu - de, é só re - pa -

43

rar em

46

sua a - ti - tu - de

49

pra se des - con - fi - ar.

52

Ah!

$\text{♩} = 67$

Ah!

$\text{♩} = 67$

55

gri - lo coi - ta - do an - da gri - la - do

SONS

DE GRILO

gri - lo coi - ta - do an - da gri - la - do

SONS

DE GRILO

58

IMPROVISAÇÕES COM e quer um a - na -

SONS DE GRILO

IMPROVISAÇÕES COM e quer um a - na -

SONS DE GRILO

61

lis - ta e quer um dou tor.

64

Seu gri - lo eu sei:

67

o seu gri - lo é um gri -

70

$\text{♩} = 67$  Romântico

lo dea - mor.

73

Musical score for measures 73-75. The top staff is a vocal line in treble clef. The bottom two staves are a piano accompaniment in grand staff (treble and bass clefs). The lyrics "É um gri - lo de a - mor." are written below the vocal line.

76

Musical score for measures 76-78. The top staff is a vocal line in treble clef. The bottom two staves are a piano accompaniment in grand staff (treble and bass clefs). The system ends with a double bar line.

## Lá vem o trem

Lá vem o trem, o trem já vem.

PIU~~~~~

TSCHIC, TSCHIC, TSCHIC... *(em diversos momentos)*

Lá vem o trem, o trem já vem.

Vem trem vem trem

Vintém, quero um vintém

quero um vintém

para pagar o trem.     ┌ (3 vezes)

PIU~~~~ - PAGAR - PIU~~~~ - PAGAR

PIU~~~~ - PEGAR

PEGAR O TREM?

Ele é muito engraçado,

só anda torto o coitado.

Solta fumaça colorida,

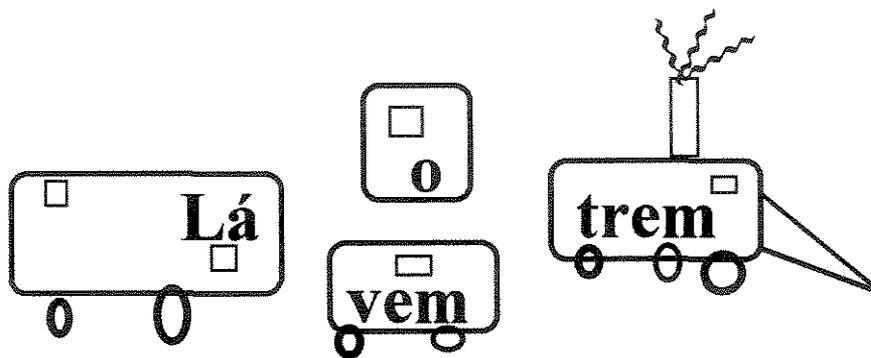
dá gargalhada na saída. Ha! Ha! Ha! Ha! Ha!

Café com pão, bolacha não... *(muitas vezes)*

PIU~~~~ - Chegôôô o trem.

A execução desta peça é bastante aberta. Ela se apresenta em blocos que poderão ser executados simultaneamente ou sucessivamente em qualquer ordem, exceto o primeiro bloco, que deve sempre iniciar a peça, e o último, que será sempre a conclusão.

Cada bloco poderá ser trabalhado separadamente. Os números servirão de orientação na montagem final.



Lourdinha Lima

1996

1.

TSCHIC

A musical score for the first system. It features a piano accompaniment and a vocal line. The piano part consists of a treble clef staff with a 2/4 time signature and a bass clef staff with a 2/4 time signature. The vocal line is on a single treble clef staff with a 2/4 time signature. The lyrics are "Lá vem o trem, o trem já vem". The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like accents (&gt;) and slurs. Above the piano part, there are ten groups of rhythmic patterns, each with a greater-than sign (&gt;) below it, corresponding to the "TSCHIC" sound effect.

2.

Sons agudos

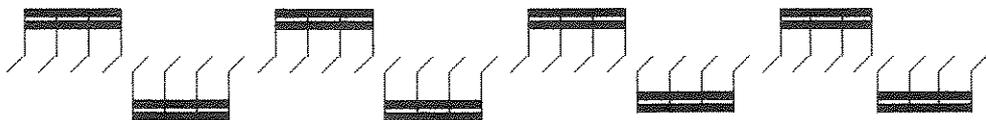
Sons médios

Sons graves

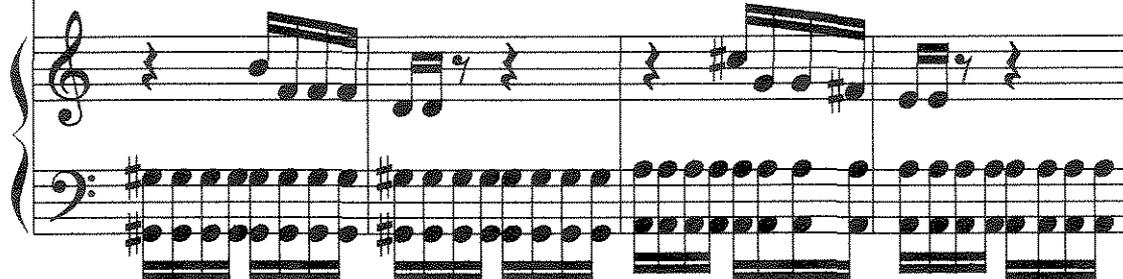
**TSCHIC**

Lá vem o trem, o trem já vem

3.  
TSCHIC



Vem trem vem trem vin - temqueroum vin tém queroum vin -



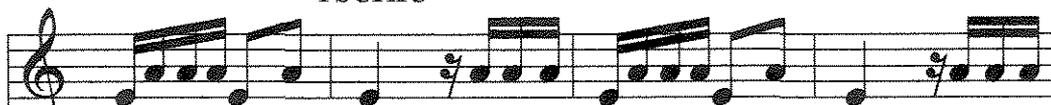
TSCHIC

TSCHIC

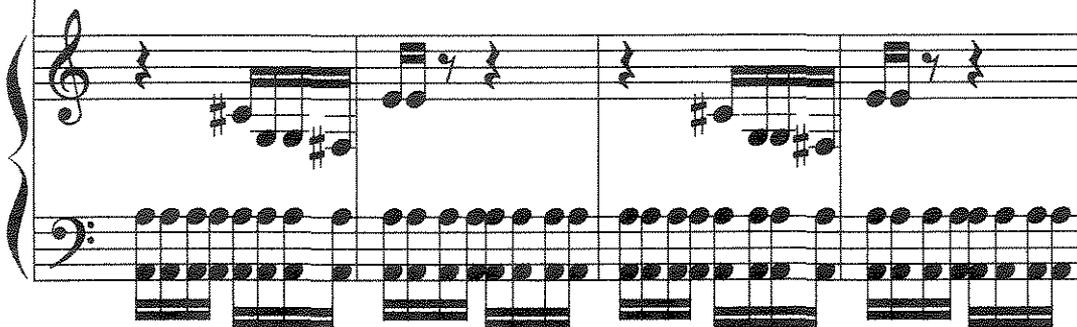
TSCHIC

TSCHIC

TSCHIC



tém para pagar o trem queroum vin tém para pa gar o trem queroum vin -



TSCHIC

TSCHIC

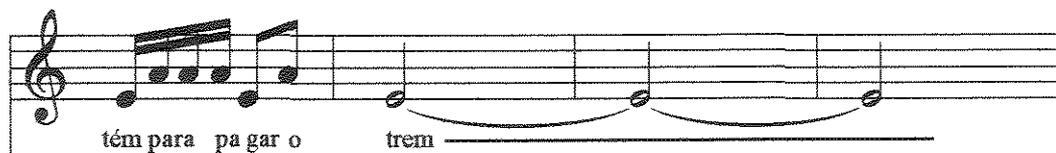
TSCHIC

TSCHIC

TSCHIC

TSCHIC

TSCHIC

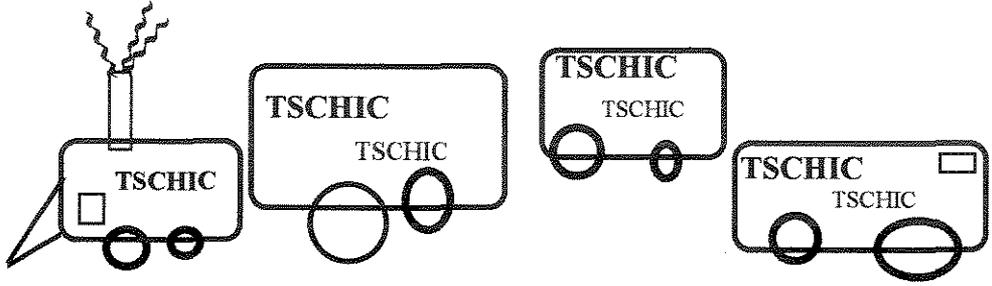


tém para pa gar o trem

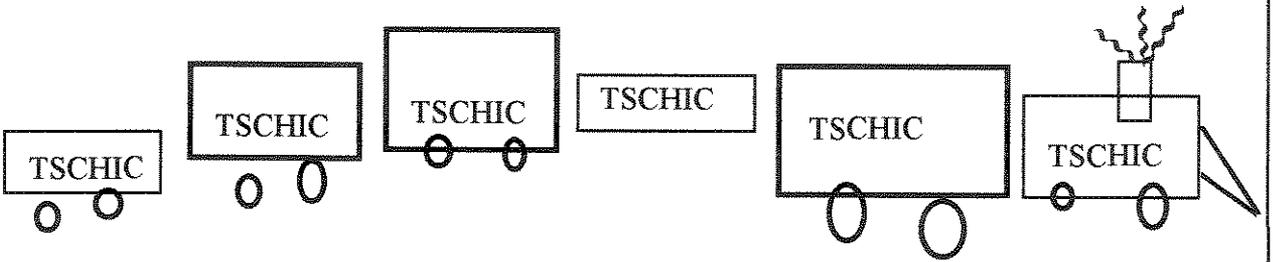




7.

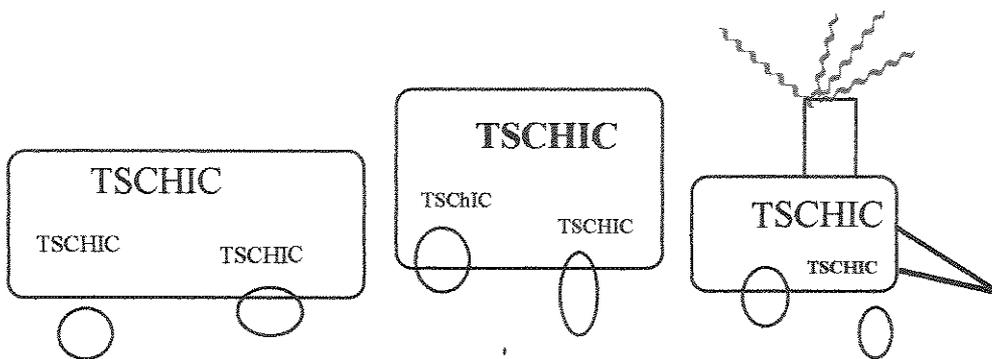


e - le é mui - to en - gra - ça - do



só an - da tor - to o coi - ta - do

8.



Musical notation for the first system. The vocal line is in 2/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The lyrics are "Sol - ta fu - ma - ça co - lo - ri - da". The piano accompaniment consists of two staves (treble and bass clefs) with chords and rhythmic patterns.

Musical notation for the second system. The vocal line continues with the lyrics "dá gar - ga - lha - da na sa - i - da". The piano accompaniment continues with chords and rhythmic patterns, including some sixteenth-note runs in the right hand.

9.

Sons agudos **HA! HA! HA! HA! HA! HA! HA! HA! HA!**

Sons médios **HA! HA! HA! HA! HA! HA! HA! HA!**

Sons graves **HA! HA! HA! HA! HA! HA! HA!**

sussurrando Ca- fé, ca - fé, ca - fé, ca - fé, ca - fé, ca-fé, ca- fé, **Ca**

sussurrando com pão com pão com pão com pão

10.

fé, ca - fé ca-fé, ca-fé, ca - fé, ca-fé, ca - fé, ca - fé

com pão com pão com pão com pão com pão com pão

bo la cha não bola cha não bola cha não

11.

Sons agudos

CAFÉ PÃO NÃO COM BOLACHA  
COM BOLACHA CAFÉ PÃO NÃO

Sons médios

CAFÉ PÃO NÃO COM BOLACHA  
COM BOLACHA CAFÉ PÃO NÃO

Sons graves

CAFÉ PÃO NÃO COM BOLACHA  
COM BOLACHA CAFÉ PÃO NÃO

12.

TSCHIC                    TSCHIC                    TSCHIC                    TSCHIC

TSCHIC                    TSCHIC                    TSCHIC

13.

Sons agudos

Sons médios

Sons graves

14.

UMA

VOZ

CHEGÔÔÔÔÔ O TREM

# PASSEANDO NO JARDIM

(Modo eólio)

Lourdinha Lima

1994

Calmo  $\text{♩} = 66$ 

1) Pas se - an do no jar - dim en - con - trei um a bor - bo  
2) pois a bor - bo - le - ta foi vo - an - do mui to a -

The first system of the musical score consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line begins with a treble clef, a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat), and a 2/4 time signature. It features a melodic line with a repeat sign and two endings. The piano accompaniment is written for grand piano with a grand staff (treble and bass clefs), providing harmonic support with chords and moving lines.

5 le - ta que vo - a - va len - ta - men - te e eu - fiquei mui - to con - ten - te. Mas de -  
lém e a - go ra es tou tris - ton - ho: bor - bo - le - ta é só um ————— so - nho.

The second system continues the musical score. The vocal line starts with a measure rest of 5 measures, then continues with the melody. It includes a repeat sign and two endings, labeled '1.' and '2.'. The piano accompaniment continues with the same harmonic structure, ending with a double bar line.

Passeando no jardim  
encontrei uma borboleta  
que voava lentamente  
e eu fiquei muito contente

Mas depois a borboleta  
foi voando muito além  
e agora estou tristonho:  
borboleta é só um sonho

# Quem já pintou o 7

(Texto: Ruth Rocha - Adaptação: Lourdinha Lima)

Quem já pintou o sete  
pode agora responder  
a pergunta que eu vou fazer:  
o que é, o que é?  
Quem já pintou o sete  
pode agora responder  
a pergunta que eu vou fazer:  
o que é, o que é,  
se cortar pela metade,  
sobra nada, na verdade?  
O que é, o que é,  
se cortar pela metade,  
sobra nada, na verdade?  
O que é, o que é,  
é o oito,  
ou não é?



# QUEM JÁ PINTOU O 7

(Modo Mixolídio)

Letra: Ruth Rocha  
Adaptação: Lourdinha Lima

Lourdinha Lima  
1994

Com humor  $\text{♩} = 58$

G G7 C7 D G D

Quem já pin - tou o se - te po - dea - go - ra respon - der a per -

C D G G7 D G7 D7

4 gun - ta queeu vou fazer: o que é, o que é? Quem é, o que é se cor -

D G D G G7 G7 D7 D G

7 tar pe - la me - ta - de so - bra na - da na ver - da - de. O que é o que é? É o oi - to ou não é?

# ENCONTREI-ME COM VOCÊ

(Modo dórico)

126

Lourdinha Lima  
1994

Tranquilo ♩=80

Em Bm Em Bm<sup>7</sup> Em Bm<sup>7</sup>/D

Vou subindo e desço assim, subo e desço, assim eu vou.

7 Em A<sup>5</sup> Bm Em D

Lá no alto estou. Logo desço. Caminhando estou

13 Em<sup>7</sup> Bm A Em

a - go - ra. Encontrei-me com você. Ah!

You subindo e desço assim,  
subo e desço, assim eu vou.  
Lá no alto estou. Logo desço.  
Caminhando estou agora.  
Encontrei-me com você. Ah!



# DIVERTIMENTO I

(Pentatônica)

Lourdinha Lima

1993

Divertido ♩ = 60

The musical score is presented in two systems. The first system consists of three staves: a single treble clef staff at the top, a grand staff (treble and bass clefs) in the middle, and a single bass clef staff at the bottom. The second system also consists of three staves: a single treble clef staff at the top, a grand staff in the middle, and a single bass clef staff at the bottom. The tempo is marked as 'Divertido' with a quarter note equal to 60 beats per minute. The time signature is 4/4. The key signature is one sharp (F#). The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Musical score for the first system, measures 5-6. The score is written for piano and includes a right-hand treble clef staff, a left-hand bass clef staff, and a grand staff. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Measure 5 begins with a dynamic marking of  $5$  and a key signature change to two sharps (F# and C#). The right hand plays a series of chords and eighth notes, while the left hand plays a steady eighth-note accompaniment. Measure 6 continues the melodic and harmonic development.

Musical score for the second system, measures 7-8. The score is written for piano and includes a right-hand treble clef staff, a left-hand bass clef staff, and a grand staff. The key signature is two sharps (F# and C#) and the time signature is 4/4. Measure 7 begins with a dynamic marking of  $7$ . The right hand plays a series of eighth notes and chords, while the left hand plays a steady eighth-note accompaniment. Measure 8 continues the melodic and harmonic development.

9

Musical score for measures 9 and 10. The score is written for four staves: two treble clefs and two bass clefs. The first staff (top) begins with a treble clef and a measure number '9'. The second staff is also in treble clef. The third and fourth staves are grouped by a brace and are in bass clef. The music consists of eighth and sixteenth notes, with various chordal textures and melodic lines. The key signature has two sharps (F# and C#).

11

Musical score for measures 11 and 12. The score is written for four staves: two treble clefs and two bass clefs. The first staff (top) begins with a treble clef and a measure number '11'. The second staff is also in treble clef. The third and fourth staves are grouped by a brace and are in bass clef. The music continues with similar rhythmic patterns and chordal textures as the previous system. The key signature remains two sharps (F# and C#).

## **Como é gostoso sonhar com você!**

*Quando adormeço,  
sonho logo com você.  
Como é gostoso  
sonhar sempre com você!  
Sonho sempre com você.  
É gostoso sonhar com você!*

# COMO É GOSTOSO SONHAR COM VOCÊ! (Pentatônica)

Lourdinha Lima  
1996

Feliz ♩=100

Musical score for the first system, measures 1-4. The score includes staves for two voices (Voz 1 and Voz 2), Jogo de sino, Metalofone soprano, Xilofone contralto, and Xilofone Baixo. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The tempo is marked 'Feliz' with a quarter note equal to 100 beats per minute. The first four staves (Voz 1, Voz 2, Jogo de sino, Metalofone soprano, and Xilofone contralto) contain rhythmic patterns represented by vertical lines with flags. The Xilofone Baixo staff contains a melodic line in bass clef with notes on the 2nd, 4th, and 5th lines of the staff.

Musical score for the second system, measures 5-8. The score includes staves for two voices (Voz 1 and Voz 2), Jogo de sino, Metalofone soprano, Xilofone contralto, and Xilofone baixo. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The tempo is marked 'Feliz' with a quarter note equal to 100 beats per minute. The first three staves (Voz 1, Voz 2, Jogo de sino, and Metalofone soprano) contain rhythmic patterns represented by vertical lines with flags. The Xilofone contralto staff contains a melodic line in treble clef with notes on the 2nd, 3rd, 4th, and 5th lines of the staff. The Xilofone baixo staff contains a melodic line in bass clef with notes on the 2nd, 4th, and 5th lines of the staff. A measure rest of 5 measures is indicated above the first staff of this system.

9

Musical score for measures 9-12. The score consists of six staves. The top three staves (treble clef) contain chords, with the first two staves showing a consistent pattern of chords across all four measures. The third staff shows a descending eighth-note line in measures 9, 10, and 11, ending with a quarter note in measure 12. The fourth staff (treble clef) contains a simple eighth-note melody. The fifth staff (treble clef) contains a simple eighth-note melody. The sixth staff (bass clef) contains a simple eighth-note melody.

13

Musical score for measures 13-16. The score consists of six staves. The top three staves (treble clef) contain chords, with the first two staves showing a consistent pattern of chords across all four measures. The third staff shows a descending eighth-note line in measures 13, 14, and 15, ending with a quarter note in measure 16. The fourth staff (treble clef) contains a simple eighth-note melody. The fifth staff (treble clef) contains a simple eighth-note melody. The sixth staff (bass clef) contains a simple eighth-note melody.

17

Quan-do a - dor - me - ço so - nho lo - go com vo - cê.

21

Co-mo é gos - to - so so - nhar sem - pre com vo - cê!

25

So - nho sem - pre com vo - cê.

29

É gos - to - so so - nhar com vo - cê!

33

Quan-do a - dor - me - ço so - nho lo - go com vo - cê.

Quan-do a - dor - me - ço so - nho lo - go com vo -

37

Co - mo é gos - to - so so - nhar sem - pre com vo - cê!

cê. Co - mo é gos - to - so so - nhar sem - pre com vo

41

So - nho sem - pre com vo - cê.  
- cê! So - nho sem - pre com vo -

45

É gos - to - so so - nhar com vo - cê!  
cê. É gos - to - so so - nhar com vo -

49

Musical score for measures 49-52. The score consists of six staves. The first staff contains rhythmic patterns of eighth notes. The second staff contains rhythmic patterns of eighth notes. The third staff contains a vocal line with the word "cê!" written above the first measure. The fourth staff contains a melodic line with eighth notes. The fifth staff contains a melodic line with eighth notes. The sixth staff contains a bass line with eighth notes.

53

Musical score for measures 53-56. The score consists of six staves. The first staff contains rhythmic patterns of eighth notes. The second staff contains rhythmic patterns of eighth notes. The third staff contains rhythmic patterns of eighth notes. The fourth staff contains a melodic line with eighth notes. The fifth staff contains a melodic line with eighth notes. The sixth staff contains a bass line with eighth notes.

57

Musical score for measures 57-62. The score consists of six staves. The top five staves are treble clefs, and the bottom staff is a bass clef. Measures 57-61 feature a consistent rhythmic pattern of eighth notes in the upper staves. In measure 62, the lower staves show a melodic line with quarter notes and a half note, while the upper staves continue with the eighth-note pattern.

63

Musical score for measures 63-68. The score consists of six staves. The top five staves are treble clefs, and the bottom staff is a bass clef. Measures 63-67 feature a consistent rhythmic pattern of eighth notes in the upper staves. In measure 68, the lower staves show a melodic line with quarter notes and a half note, while the upper staves continue with the eighth-note pattern. The word *ritardando* is written in the bass staff at the beginning of measure 68. A fermata is placed over the final note of the bass staff in measure 68. The system ends with a double bar line.

## O macaco se deu mal

*Vocês sabem da estória  
do macaco e da velha,  
e como o macaco se deu mal,  
e como o macaco se deu mal.*

*Boneco de cera prendeu sua mão,  
boneco de cera prendeu seu pé.  
Boneco de cera prendeu sua mão,  
boneco de cera prendeu seu pé.*

*O macaco não escapou  
pois a velha lhe pegou.  
(La la la la la la la la la,  
la la la la la la la la la.)*

*Toda a gente se admira  
do macaco andar em pé.  
O macaco já foi gente,  
pode andar como quiser.*

# O MACACO SE DEU MAL

(Tons inteiros)

Lourdinha Lima

1995

Travesso  $\text{♩} = 80$ 

The musical score is written for guitar (Travesso) and piano. It consists of three systems of music. Each system includes a vocal line and a piano accompaniment. The piano accompaniment is written in grand staff notation (treble and bass clefs). The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The tempo is marked as  $\text{♩} = 80$ . The lyrics are in Portuguese and describe a monkey's misadventure.

Vo - cês sa-bem da es - tó - ria do ma - ca - co e da ve - lha e

3  
co - mo o ma - ca - co se deu mal, e co - mo o ma - ca - co se deu mal. Bo -

5  
ne - co de ce - ra pren - deu sua mão, bo - ne - co de ce - ra pren - deu seu pé. Bo -

7

ne - co de ce - ra pren - deusu - a mão, bo - ne - co de ce - ra pren deu seu pé.

9

O ma - ca - co não esca - pou pois a ve - lha lhe pe - gou. Lá,

11

lá, lá.

13  $\text{♩} = 72$

To - daa

15

gen - te sea - d(i) - mi - ra do ma - ca - coan - dar em pé. O ma -

19

ca - co já foi gen - te po - deam dar co - mo qui - ser.

## Lá no céu tem

(Texto: Ruth Rocha - Adaptação: Lourdinha Lima)

Lá no céu tem,           ┌  
o quê? *(falado)*       └ *BIS*  
Lá no céu tem três estrelas,  
todas três em carreirinha.  
Uma é minha,  
outra é sua,  
outra é de Mariazinha.

# LÁ NO CÉU TEM

## (Tons inteiros)

Letra: Ruth Rocha  
Adaptação: Lourdinha Lima

Música: Lourdinha Lima

Doce e alegre ♩=60

Voz  
Flauta doce  
Pauzinhos

Musical score for the first system, measures 1-2. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The tempo is marked 'Doce e alegre' with a quarter note equal to 60 beats per minute. The score includes a vocal line with lyrics 'Lá no céu tem, o quê?' and piano accompaniment for flute and xylophone. The xylophone part consists of a simple rhythmic pattern of eighth notes.

Musical score for the second system, measures 3-4. The piano accompaniment continues with a rhythmic pattern of eighth notes in the bass clef and chords in the treble clef. The xylophone part is indicated by 'x' marks on the staff.

Voz  
Flauta doce

Voz  
Flauta doce

Musical score for the third system, measures 5-6. The key signature changes to two sharps (F# and C#). The vocal line continues with lyrics 'Lá no céu tem três es - tre - las to - das três em car - rei - ri - nha'. The piano accompaniment features a more complex rhythmic pattern with eighth and sixteenth notes.

7

uma é mi-nha, ou - traé su - a ou - tra é de Ma - ri - a - zi - nha.

9

Lá no céu tem três es - tre - las, lá no céu tem três es tre - las,  
Lá no céu tem três es - tre - las, lá no céu tem três es -

11 *ritardando*

lá no céu tem, lá no céu tem, lá no céu tem.  
trê - las, lá no céu tem, lá no céu tem, tem.

# O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA

Lourdinha Lima

06/05/96

15"

I.

RÓC TRUPT pructt bric pructt  
 róc TRICTRI  
 pruct róc BRIC ttTêê TTTTTT C  
 TRUM Rrric róc trum  
 Krickrac ttê KRAC Rrrrrrrrrrrr TRUU  
 Tréc  
 TRU Tric Kroc krac  
 krickrac Rric RÓC RÓC tric  
 ttraca drut pructt Rrr  
 trupt kroc drut trum TRUM KRÓC  
 BRIC

II.  
 voz e trompete

O ra - to ro eu a roupa \_\_\_\_\_  
 do rei de Ro - ma

## III.

sons agudos

**O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA**

sons médios

O RATO ROEU A **ROUPA** DO REI DE ROMA

sons graves

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA

XILOFONE  
BAIXO

E

PIANO

## IV.

voz e metalofone soprano

voz e xilofone soprano

voz e xilofone contralto

do rei de

Ra - to rou - pa ra - to rou - pa

ro - eu ro - eu ro -

voz e metalofone soprano

voz e xilofone soprano

voz e xilofone contralto

Roma dorei de Roma dorei de Roma dorei de Ro - ma

ra - to rou - pa ra - to rou - pa

eu ro - eu ro - eu ro - eu

V.

po - bre do re — ei po bre do

This system contains the first four measures of the piece. The vocal line is in 2/4 time, starting with a whole rest, followed by quarter notes G4 (with a sharp sign), A4, B4, and G4. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line in the left hand and a treble line with quarter notes G4, A4, B4, and G4.

re — ei po - bre do re — ei po - bre do

This system contains measures 5 through 8. The vocal line continues with a whole rest, then quarter notes G4 (with a sharp sign), A4, B4, and G4. The piano accompaniment maintains the eighth-note bass line and quarter-note treble accompaniment.

re — ei po - bre do rei po - bre do

This system contains measures 9 through 12. The vocal line includes a half note G4 (with a sharp sign) and quarter notes A4, B4, and G4. The piano accompaniment continues with the eighth-note bass line and quarter-note treble accompaniment.

rei

This system contains measures 13 through 16. The vocal line has a whole note G4 (with a sharp sign) held across the entire system. The piano accompaniment features a half note G4 in the left hand and a half note G4 in the right hand.

Atabaque

Atabaque

coro falado

Atabaque

coro falado

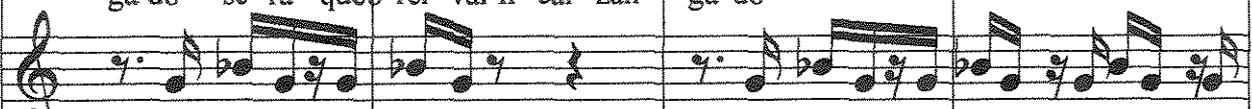
voz e metalo

voz e xilofono

ont. bloco VI

Atabaque 

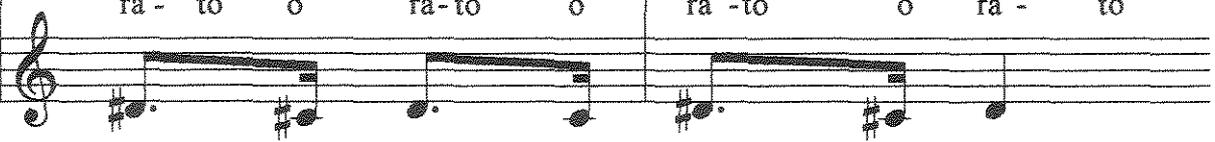
coro falado   
 ga-do se-rá queo rei vai fi-car zan-ga-do

z e metalo-  
ne soprano   
 o ra-to o ra-to o ra-to o ra-to o

z e xilofone  
ontralto   
 - eu ro - eu, ro - eu, ro - eu ro

Atabaque 

z e metalo-  
ne soprano   
 ra - to o ra-to o ra - to o ra - to

z e xilofone  
ontralto   
 - eu ro - eu ro - eu ro - eu

VII.

15"

*PEGA*

AIAIAI **CRICCRIC** *CUIDADO*

ROEU ROEU

**CRIC**

**MATA** **RÓC**

TRUM *PEGA*

PEGA O RATO UI!

**AIAIAIAIAI!!**

**CUIDADO!** RATO TRUN

**UI!** MATA AI!

**CRÓC**

UI! **MATA** **RÓC** ROEU

OLHA **RÓC** UI! **TRUMM**

CRIC

C  
R  
Ó  
C

**CRIC** AI!

**Mata**

**CUIDADO!**

RRRÓC TRRRR TRRRIMM CRICCRIC



## IX.

PEGA O RATO

SILÊNCIO

SILÊNCIO

CUIDADO!

RATO

SILÊNCIO

UI!

AI!

UI!

MATA

O REI VEM

RÓC

CHEGANDO

RÓC

PAREM

OUÇAM

PEGA

ESCUTEM

**SILÊNCIO***accelerando*

## A CHEGADA DO REI

X.

Musical score for the first system of "A Chegada do Rei". The score is in 2/4 time and consists of four staves. The top two staves are for the piano, with the right hand in treble clef and the left hand in bass clef. The third staff is for the METALOFONE CONTRALTO in treble clef, and the fourth staff is for the TÍMPANO in bass clef. The piano part begins with a whole rest, followed by a series of chords and a melodic line. The METALOFONE CONTRALTO and TÍMPANO parts are mostly rests.

Musical score for the second system of "A Chegada do Rei". The score continues from the first system. The piano part features more complex chords and a melodic line. The METALOFONE CONTRALTO part has a melodic line with eighth notes. The TÍMPANO part has a simple rhythmic pattern.

Musical score for the third system of "A Chegada do Rei". The score concludes with a double bar line. The piano part has a final chord. The METALOFONE CONTRALTO part has a melodic line. The TÍMPANO part has a final rhythmic pattern.

## XI. FINAL

Este bloco fica aberto para criação livre das crianças. Podem ser feitos os seguintes questionamentos para direcionar o desfecho da peça:

- O rei ficou zangado? Ficou triste? Ficou alegre?
- Qual foi a reação do rei?
- Será que o rei achou engraçado o fato de sua roupa estar roída pelo rato?
- Houve uma grande movimentação à procura do rato que roeu a roupa do rei?
- O rei gostava da roupa roída pelo rato?
- O rato aparece no final?
- O rei quer encontrar o rato?
- Supondo que o rei quer ver o rato, qual é a sua intenção: puni-lo, agradecê-lo ou, quem sabe, dançar com ele?

São muitos os direcionamentos que a peça pode tomar. O importante é que as crianças discutam, cheguem a um acordo e que decidam o fim da estória. Feito isso, poderão pesquisar o material sonoro que será utilizado para acompanhar o final da peça.

É interessante que elas mesmas criem um ou mais *ostinati* no xilofone ou em outros instrumentos.

Estas são algumas sugestões, mas as crianças podem dar outras, que deverão ser bem aceitas. Assim, há abertura para mais de uma conclusão da estória.

O rato roeu a roupa do rei de Roma.

Rato, roupa, rato, roupa      7

Roou, roeu      | *simultaneamente*

Do rei de Roma, do rei de Roma      J

Pobre do rei, pobre do rei... (várias vezes)

Será que o rei vai ficar zangado?      7

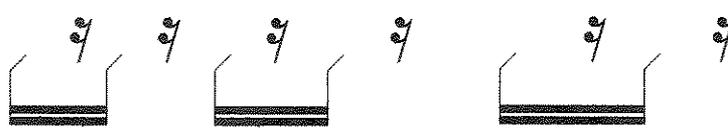
O rato, o rato      | *simultaneamente*

Roou, roeu      J

## Base rítmica para improvisação de melodias

Lourdinha Lima  
1995

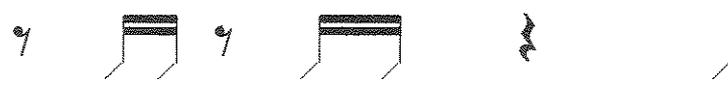
**Livre**

ME-JE 

MD-JD 

PALMAS 

DUAS MÃOS  
NO JOELHO 

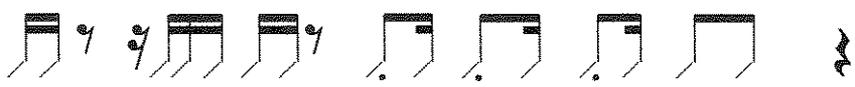
PALMAS 

PÉ DIREITO  
NO CHÃO 

PÉ ESQUERDO  
NO CHÃO 

CONVENÇÕES: ME-JE (Mão esquerda no joelho esquerdo)  
MD-JD (Mão direita no joelho direito)



VOZ 

pin-ga, o pin-to pi-a, pin-ga a pi-a, pi-a o pin-to.

PE 

PD 

PALMAS 

CASTANHOLA 

### CONVENÇÕES:

PE - pé esquerdo  
PD - pé direito

### TRAVA - LÍNGUA

A pia perto do pinto,  
o pinto perto da pia,  
tanto mais a pia pinga,  
mais o pinto pia.  
A pia pinga,  
o pinto pia,  
pinga a pia,  
pia o pinto.

## BASE RÍTMICA III

Lourdinha Lima

Sobre esta base rítmica, improvisar com um só som empregando os elementos abaixo referidos:



- forte - suave

- crescendo - decrescendo

- curto - longo

- *accelerando* - *ritardando*

Obs. - os sons podem ser entoados com sílabas e/ou vogais.

Sugestão: fazer em grupo. Cada criança escolhe sua sílaba e/ou vogal e o seu som; faz a sua criação, enquanto os demais tocam a base rítmica com palmas ou instrumentos de percussão.



# JOGO RÍTMICO

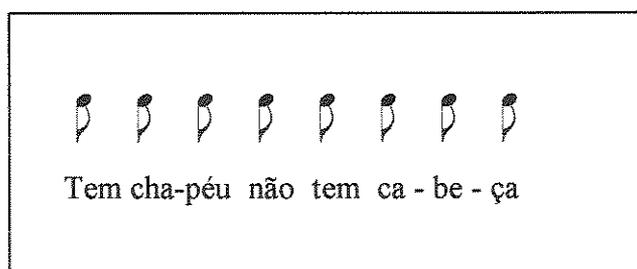
## (Bule)

Para exercitar pulsação e subdivisões do tempo

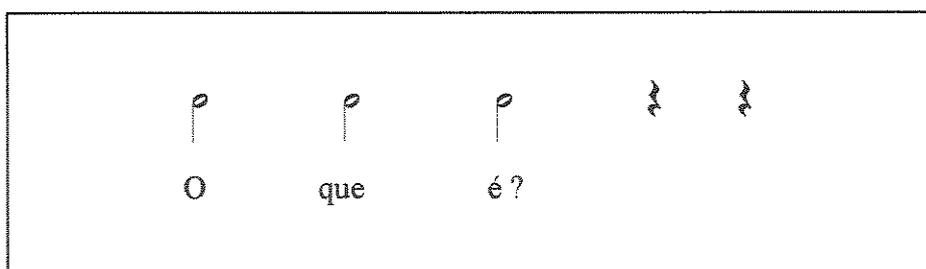
Lourdinha Lima

### DESENVOLVIMENTO:

- 1) Trabalhar separadamente cada elemento rítmico abaixo.
- 2) Dividir a turma em grupos; cada grupo executa uma parte rítmica.
- 3) Realizar o jogo completo (página seguinte).

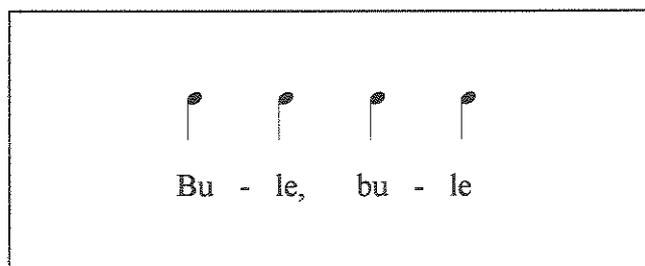


Tem cha-péu não tem ca - be - ça



O que é?

é?



Bu - le, bu - le

# JOGO RÍTMICO

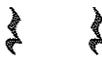
## (Bule)

164

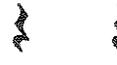
Lourdinha Lima

1996

Para exercitar o tempo,  
o dobro e a metade do tempo

[	 O	 QUE	 É?	
				
				

[	 O	 QUE	 É?
			
			

[	 O	 QUE	 É?	
	 TEM CHA - PÉU NÃO	 TEM CA- BE-ÇA,	 TEM A BO- CA	 MAS NÃO FA - LA,
				

[	 O	 QUE	 É?	
	 TEM A A - SA	 MAS NÃO VO - A	 E O BI - CO	 NÃO BE - LIS - CA.
				

*p* O QUE É? ~ ~

*pp* TEM CHA - PÉU NÃO TEM CA - BE - ÇA, TEM A BO - CA MAS NÃO FA - LA,

*f* BU - LE, BU - LE, BU - LE, BU - LE

*p* O QUE É? ~ ~

*pp* TEM A A - SA MAS NÃO VO - A E O BI - CO NÃO BE - LIS - CA.

*f* BU - LE BU - LE, BU - LE, BU - LE.

*p* O QUE É? ~ ~

*pp* TEM CHA - PÉU NÃO TEM CA - BE - ÇA, TEM A BO - CA MAS NÃO FA - LA,

*f*

*decresc.* O QUE É? ~ ~

*decresc.* TEM A A - SA MAS NÃO VO - A E O BI - CO NÃO BE - LIS - CA

*decresc.* BU - LE, BU - LE, BU - LE, BU - LE. *pp*

## ESCUTEI MUITOS SONS

Andei pelo mundo  
Muito sons escutei  
e vou dizer  
aquele que mais gostei: *(improvisar explorando timbres)*

Um, dois, três,  
é a sua vez.

Melodia para explorar timbres  
criados pelas crianças

Lourdinha Lima  
1995

Movido ♩=60

An - dei pe - lo mun - do muitos sons es - cu - tei

This system contains the first three measures of the piece. It features a vocal line in treble clef and a piano accompaniment in grand staff (treble and bass clefs). The music is in 6/8 time. The lyrics are 'An - dei pe - lo mun - do muitos sons es - cu - tei'. The piano accompaniment consists of chords in the right hand and single notes in the left hand.

4 e vou di - zer a - que - le que mais gos tei: Improvisações com timbres

This system contains measures 4, 5, and 6. Measure 4 starts with a measure rest. The lyrics are 'e vou di - zer a - que - le que mais gos tei:'. The piano accompaniment continues with chords and single notes. A large bracket labeled 'Improvisações com timbres' spans from the end of measure 5 to the end of the system.

7 Improvisações com timbres um, dois, três é a su - a vez.

This system contains measures 7, 8, and 9. Measure 7 starts with a measure rest. The lyrics are 'um, dois, três é a su - a vez.'. The piano accompaniment continues with chords and single notes. A large bracket labeled 'Improvisações com timbres' spans from the end of measure 6 to the end of the system.

# EXPLORANDO SONS COM O SEU NOME

Lourdinha Lima

O seu nome é um objeto sonoro, musical. Você pode fazê-lo soar.

## Sugestões:

- repita-o muitas vezes;
- tente agora variar o tom e o ritmo da repetição sonora do seu nome.

## Exemplos:

- (a) demore mais em uma das sílabas do que nas outras;
- (b) em algumas sílabas, fale “puladinho” (*stacatto*);
- (c) durante a repetição, crie contrastes entre as sílabas, como: forte/suave, agudo/grave, crescendo/decrescendo, claro/escuro, áspero/liso, etc.;

São muitas as possibilidades. Experimente e aprecie a “música” que você compôs com o seu nome.

## DESENHE COM SUA VOZ

Lourdinha Lima

Experimente “desenhar”, com a sua própria voz:

- uma torre;
- um caracol;
- uma roda - gigante;
- o céu cheio de estrelas;
- um foguete subindo;
- os pingos da chuva;
- uma fogueira;
- o dia;
- a noite;
- um porco-espinho;
- uma espiral;
- um elástico.

Obs. - Antes deste exercício ser realizado, pode-se conversar com as crianças a respeito de que tipo de sonoridade cada elemento acima descrito sugere para cada uma, individualmente. Esta conversa pode prosseguir à medida que a criança demonstre interesse. As crianças podem ser também solicitadas a sugerir novos elementos para “desenhar”.

## Quando eu toco no meu tambor

Quando eu toco  
no meu tambor  
bato bem forte (execução rítmica)  
bato bem fraco (execução rítmica)  
mas agora vou crescendo (execução rítmica)  
decrecendo (execução rítmica)  
vou recomeçar.

Quando eu toco  
no meu tambor  
bato bem forte (execução rítmica)  
bato bem fraco (execução rítmica)  
mas agora vou crescendo (execução rítmica)  
decrecendo (execução rítmica)  
vou parar.

# QUANDO EU TOCO NO MEU TAMBOR

171

Lourdinha Lima

Brincando ♩=100

1996

F G<sup>7</sup> C<sup>+</sup>7 E A

Quan-do eu to - co no meu tam - bor ba - to bem for - te

*f* 7 F<sup>#</sup>7 B *p*

ba - to bem fra - co

13 B<sup>7</sup> E<sup>7</sup> *cres* E<sup>6</sup> *deces*

mas a - go - ra vou crescendo decres - cen do

E<sup>7</sup> A G<sup>7</sup> B<sup>7</sup> E<sup>7</sup> A

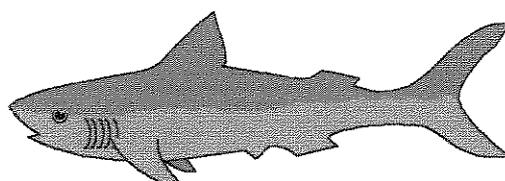
19 1. 2.

vou re - co - me - çar vou pa - rar

# Adivinhe

(Texto: folclore brasileiro)

Adivinhe, adivinhe,  
por cima de uma linha:  
qual é o peixe do mar  
que não tem espinha?



Esta composição tem por objetivo desenvolver a audição interior, e deve seguir o procedimento abaixo:

1º.) As crianças aprendem a canção.

2º.) As crianças começam a cantar.

3º.) As crianças interrompem o canto a um sinal dado pelo professor.

(Elas continuam cantando só para si mesmas  $\Rightarrow$  audição interior.)

4º.) A um novo sinal, elas recomeçam a cantar do ponto em que a melodia se encontra.

# ADIVINHE

173

Lourdinha Lima

1996

Com humor ♩ = 96

F

C

Dm

A-di - vi - nha a - di - vi - nha por

B

C

F

D

4

ci - ma de u - ma li - nha qual é o pei - xe do

G<sup>7</sup>

C<sup>7</sup>

F

7

1. mar que não tem es - pi - nha. Adi pi - nha.  
2.

## Criações com três provérbios

Mais vale um pássaro na mão

do que dois voando. (*bis*)

Devagar se vai ao longe,

vou bem longe devagar. (*bis*)

Quem ri por último,

ri melhor. (*bis*)

A composição “Três Provérbios” tem por objetivo exercitar a audição interior. Todos os três provérbios são cantados sobre um *ostinato*, de acordo com o seguinte procedimento:

1º.) A criança aprende a cantar os três provérbios.

2º.) O professor toca cada um dos provérbios, não necessariamente na ordem em que estão na partitura, e a criança procura cantar exatamente o provérbio que o professor está executando.

3º.) A criança interrompe o canto a um sinal dado pelo professor, mas continua cantando só para si (audição interior).

4º.) A um novo sinal, ela recomeça a cantar do ponto em que a melodia se encontra.

Para enriquecer o exercício acima, as crianças poderão cantar os três provérbios simultaneamente (“Juntando Três Provérbios”) ou criar outros *ostinati* (“Criações com *Ostinati*”). Poderão também executar simultaneamente os *ostinati* e os três provérbios (“Brincando com Provérbios”).

Outra forma de trabalhar este exercício é explorar a audição interior rítmica, conforme se explica a seguir: 1º.) O professor bate, com palmas ou um instrumento de percussão, o ritmo de um dos três provérbios; 2º.) A criança é solicitada a identificar qual dos três provérbios corresponde ao ritmo executado pelo professor.

# TRÊS PROVÉRBIOS

175

Lourdinha Lima

1996

Com graça ♩ = 56

5

ilofone  
ontralto

Mais va-le um pássarona mão do

5

que dois vo - an - do, mais va - le um pássaro na mão do

9

que dois vo - an - do.

13

Quem ri por úl-ti - mo ri me - lhor, quem ri por úl-ti - mo ri me-lhor.

17

Quem ri por úl-ti -mo ri me -lhor, quem ri por úl -ti-mo ri me - lhor.

21

De - va gar se vai ao lon- ge, vou bem lon - ge de - va -

25

gar. De - va - gar se vai ao lon - ge, vou bem lon - ge de - va -

29

gar

*ritardando*

# JUNTANDO TRÊS PROVÉRBIOS

177

Lourdinha Lima

1996

Brincando  $\text{♩} = 56$

Xilofone  
contralto

Mais va - le um pássa - ro na mão do  
Quem ri por úl - ti - mo

5  
que dois vo - an - do, mais va - le um pássa ro na mão do  
ri me - lhor, quem ri por úl - ti - mo ri me - lhor. Quem ri por úl - ti - mo  
De - va - gar se vai ao lon - ge, vou bem

9  
que dois vo - an - do. Mais va - le um pássa ro na mão do  
ri me - lhor, quem ri por úl - ti - mo ri me - lhor. Quem ri por úl - ti - mo  
lon - ge de - va - gar. De - va - gar se vai ao lon - ge, vou bem

13

que doi vo an-do, mais va-le um pás sa ro na mã do  
 ri me-lhor, quem ri por úl-ti-mo ri me-lho Quem ri por úl-ti-mo  
 lon-ge de-va-gar. De-va-gar se vai ao lon-ge, vou bem

17

que dois vo an-do.  
 ri me-lhor, quem ri por úl-ti-mo ri me-lhor.  
 lon-ge de-va-gar. De-va-gar se vai ao lon-ge, vou bem

lon-ge de-va-gar.

# CRIAÇÕES COM OSTINATI

179

Lourdinha Lima

1996

Divertido ♩ = 56

Jogo de sinos

Metalofone soprano

Xilofone contralto

Xilofone baixo

5

9

Musical score for measures 9-12. The score is written for four staves: Treble Clef 1, Treble Clef 2, Treble Clef 3, and Bass Clef. The key signature has one sharp (F#). Measure 9: Treble 1 has a whole rest; Treble 2 has a quarter note G4; Treble 3 has a quarter note G4; Bass has a quarter note G2. Measure 10: Treble 1 has a whole rest; Treble 2 has a quarter note A4; Treble 3 has a quarter note A4; Bass has a quarter note A2. Measure 11: Treble 1 has a whole rest; Treble 2 has a quarter note B4; Treble 3 has a quarter note B4; Bass has a quarter note B2. Measure 12: Treble 1 has a whole rest; Treble 2 has a quarter note C5; Treble 3 has a quarter note C5; Bass has a quarter note C3.

13

Musical score for measures 13-16. The score is written for four staves: Treble Clef 1, Treble Clef 2, Treble Clef 3, and Bass Clef. The key signature has one sharp (F#). Measure 13: Treble 1 has a whole rest; Treble 2 has a quarter note G4; Treble 3 has a quarter note G4; Bass has a quarter note G2. Measure 14: Treble 1 has a whole rest; Treble 2 has a quarter note A4; Treble 3 has a quarter note A4; Bass has a quarter note A2. Measure 15: Treble 1 has a whole rest; Treble 2 has a quarter note B4; Treble 3 has a quarter note B4; Bass has a quarter note B2. Measure 16: Treble 1 has a whole rest; Treble 2 has a quarter note C5; Treble 3 has a quarter note C5; Bass has a quarter note C3.

17

Musical score for measures 17-20. The score is written for four staves: Treble Clef 1, Treble Clef 2, Treble Clef 3, and Bass Clef. Measure 17 starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The first staff contains a whole note chord of F#4 and C#5. The second staff contains a whole note chord of F#4 and C#5. The third staff contains a quarter note F#4, an eighth note G#4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The fourth staff contains a quarter note F#3, an eighth note G#3, a quarter note A3, and a quarter note B3. Measures 18-20 follow a similar pattern with different chord voicings and melodic lines.

21

Musical score for measures 21-24. The score is written for four staves: Treble Clef 1, Treble Clef 2, Treble Clef 3, and Bass Clef. Measure 21 starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The first staff contains a whole note chord of F#4 and C#5. The second staff contains a whole note chord of F#4 and C#5. The third staff contains a quarter note F#4, an eighth note G#4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The fourth staff contains a quarter note F#3, an eighth note G#3, a quarter note A3, and a quarter note B3. Measures 22-24 follow a similar pattern with different chord voicings and melodic lines.

25

Musical score for measures 25-28. The score consists of four staves. The top two staves (treble clef) contain repeated rhythmic patterns of eighth notes with stems. The third staff (treble clef) contains a melodic line with eighth notes and quarter notes, including a half note with a sharp sign. The bottom staff (bass clef) contains a bass line with eighth notes and quarter notes, including a half note with a sharp sign.

29

Musical score for measures 29-32. The score consists of four staves. The top two staves (treble clef) contain repeated rhythmic patterns of eighth notes with stems. The third staff (treble clef) contains a melodic line with eighth notes and quarter notes, including a half note with a sharp sign. The bottom staff (bass clef) contains a bass line with eighth notes and quarter notes, including a half note with a sharp sign. The word *ritardand* is written in the bottom staff at the beginning of measure 29. The score ends with a double bar line at the end of measure 32.

# BRINCANDO COM PROVÉRBIOS

183

Lourdinha Lima

1996

Brincando ♩=56

Musical score for the first system, measures 1-4. The score includes staves for three voices (Voz 1, 2, 3), Jogo de sinos, Metalofone soprano, Xilofone contralto, and Xilofone baixo. The tempo is marked as ♩=56. The music is in 6/8 time and features a consistent rhythmic pattern of eighth notes with accents.

Musical score for the second system, measures 5-8. The score includes staves for three voices (Voz 1, 2, 3), Jogo de sinos, Metalofone soprano, Xilofone contralto, and Xilofone baixo. The tempo is marked as ♩=56. The music continues with the same rhythmic pattern, with a measure rest in the first voice staves at the beginning of the system.

9

13

Mais va - le um pás - sa - ro na mão do que dois vo -

Quem ri por úl - ti - mo ri me - lhor,

17

an - do, mais va - le um pássaro na mão do que dois vo -  
 quem ri por úl - ti - mo ri me - lhor. Quem ri por úl - ti - mo ri me - lhor,  
 De - va gar se vai ao lon - ge, vou bem lon - ge de - va -

21

an - do. Mais va - le um pássa - ro na mão do que dois vo -  
 quem ri por úl - ti - mo ri me - lhor. Quem ri por úl - ti - mo ri me - lhor  
 gar. De va - gar se vai ao lon - ge, vou bem lon - ge de - va -

25

an - do, mais va - le um pássa-ro na mão do que dois vo -  
 quem ri por úl - ti - mo ri me - lhor. Quem ri por úl - ti - mo ri me - lhor,  
 gar. De - va - gar se vai ao lon - ge, vou bem lon - ge de - va -

29

an do.  
 quem ri por úl - ti - mo ri me - lhor.  
 gar. De - va gar se vai ao lon - ge, vou bem lon - ge de - va

33

Musical score for measures 33-36. The score consists of seven staves. The first three staves (treble clef) contain chords, with the first staff starting with a half note G4. The fourth staff (treble clef) contains a melodic line with a fermata over the first measure and a slur over the next two measures. The fifth and sixth staves (treble clef) contain a melodic line with a slur over the first two measures. The seventh staff (bass clef) contains a bass line with a slur over the first two measures. The word "gar." is written below the first staff in the first measure.

37

Musical score for measures 37-40. The score consists of seven staves. The first three staves (treble clef) contain chords, with the first staff starting with a half note G4. The fourth staff (treble clef) contains a melodic line with a fermata over the first measure and a slur over the next two measures. The fifth and sixth staves (treble clef) contain a melodic line with a slur over the first two measures. The seventh staff (bass clef) contains a bass line with a slur over the first two measures.

41

Musical score for measures 41-44. The score consists of seven staves. The top six staves are arranged in pairs (1-2, 3-4, 5-6) and each contains two dotted eighth notes. The seventh staff contains a melodic line with eighth and quarter notes, including accidentals (sharps and naturals).

45

Musical score for measures 45-48. The score consists of seven staves. The top six staves are arranged in pairs (1-2, 3-4, 5-6) and each contains two dotted eighth notes. The seventh staff contains a melodic line with eighth and quarter notes, including accidentals (sharps and naturals). The word *ritardando* is written below the seventh staff in the first measure. The page ends with a double bar line.

Lourdinha Lima

1995

Peça para improvisação rítmica

Moderado ♩=56

Eu tenho um mar te - li - nho que gos - to mui to mui - to por que quan - do mar te - lo

The first system of the musical score is in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). It features a vocal line and a piano accompaniment. The piano part consists of a steady eighth-note bass line in the left hand and chords in the right hand, some of which are marked with a '7' indicating a seventh chord.

5 e - le faz as - sim:

IMPROVISAÇÕES RÍTMICAS

The second system begins with a measure marked '5' containing a triplet of eighth notes. The lyrics 'e - le faz as - sim:' are written below the vocal line. The piano accompaniment continues with chords. The system concludes with a large bracketed area labeled 'IMPROVISAÇÕES RÍTMICAS' (Rhythmic Improvisations) that spans across the piano and bass staves.

Eu tenho um martelinho  
que gosto muito, muito  
porque quando martelo  
ele faz assim: (*improvisações rítmicas*)

## **BASES HARMÔNICAS PARA IMPROVISACÃO DE MELODIAS**

As bases harmônicas das páginas seguintes foram compostas para que as crianças improvisem melodias. Porém, para uma melhor familiarização com as mesmas, sugiro que as crianças as vivenciem primeiro. Para isso, seguem abaixo algumas opções de exercícios que podem ser feitos a partir delas:

- ouvir várias vezes;
- andar no ritmo;
- fazer movimentos corporais;
- improvisar um ritmo com palmas ou utilizando instrumentos de percussão;
- improvisar uma melodia no xilofone;
- improvisar melodias cantando.

# BASE HARMÔNICA I

Lourdinha Lima  
1995

Divertido ♩ = 60

The first system of the musical score is written for piano in 2/4 time, featuring a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked 'Divertido' with a quarter note equal to 60 beats per minute. The right hand (treble clef) plays a series of chords, primarily triads and dyads, with some eighth-note patterns. The left hand (bass clef) provides a simple bass line with quarter notes and eighth notes.

The second system of the musical score continues the piece, starting at measure 5. It maintains the same 2/4 time signature and key signature. The right hand continues with chordal textures, including some sixteenth-note patterns. The left hand continues with a steady bass line. The system concludes with a double bar line and repeat dots.

# BASE HARMÔNICA II

192

Improvisar melodias  
cantando com notas longas

Lourdinha Lima

1995

Afetuosamente  $\text{♩} = 100$

The musical score is written for piano and consists of seven systems of two staves each (treble and bass clef). The key signature has two flats (B-flat major), and the time signature is 4/4. The tempo is marked 'Afetuosamente' with a quarter note equal to 100. The score includes measures 1 through 13. Measure 7 features a change to 3/4 time. Measure 9 features a change to 4/4 time. The score includes various musical notations such as chords, arpeggios, and long notes.

15

Musical notation for measures 15 and 16. The key signature has one flat (B-flat). Measure 15 is in 2/4 time. Measure 16 changes to 3/4 time. The music features a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef.

17

Musical notation for measures 17 and 18. The key signature has one flat. Measure 17 is in 2/4 time. Measure 18 changes to 3/4 time. The music features a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef.

19

Musical notation for measures 19 and 20. The key signature has one flat. Measure 19 is in 2/4 time. Measure 20 changes to 3/4 time. The music features a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef.

21

Musical notation for measures 21 and 22. The key signature has one flat. Measure 21 is in 3/4 time. Measure 22 changes to 4/4 time. The music features a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef.

23

Musical notation for measures 23 and 24. The key signature has one flat. Measure 23 is in 4/4 time. Measure 24 changes to 3/4 time. The music features a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef.

25

Musical notation for measures 25 and 26. The key signature has one flat. Measure 25 is in 3/4 time. Measure 26 changes to 4/4 time. The music features a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef.

# BASE HARMÔNICA III

Lourdinha Lima

1995

Singelo ♩=50

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a 2/4 time signature. It begins with a 7-measure rest, followed by a series of chords: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6, B6, C7, D7, E7, F7, G7, A7, B7, C8, D8, E8, F8, G8, A8, B8, C9, D9, E9, F9, G9, A9, B9, C10, D10, E10, F10, G10, A10, B10, C11, D11, E11, F11, G11, A11, B11, C12, D12, E12, F12, G12, A12, B12, C13, D13, E13, F13, G13, A13, B13, C14, D14, E14, F14, G14, A14, B14, C15, D15, E15, F15, G15, A15, B15, C16, D16, E16, F16, G16, A16, B16, C17, D17, E17, F17, G17, A17, B17, C18, D18, E18, F18, G18, A18, B18, C19, D19, E19, F19, G19, A19, B19, C20, D20, E20, F20, G20, A20, B20, C21, D21, E21, F21, G21, A21, B21, C22, D22, E22, F22, G22, A22, B22, C23, D23, E23, F23, G23, A23, B23, C24, D24, E24, F24, G24, A24, B24, C25, D25, E25, F25, G25, A25, B25, C26, D26, E26, F26, G26, A26, B26, C27, D27, E27, F27, G27, A27, B27, C28, D28, E28, F28, G28, A28, B28, C29, D29, E29, F29, G29, A29, B29, C30, D30, E30, F30, G30, A30, B30, C31, D31, E31, F31, G31, A31, B31, C32, D32, E32, F32, G32, A32, B32, C33, D33, E33, F33, G33, A33, B33, C34, D34, E34, F34, G34, A34, B34, C35, D35, E35, F35, G35, A35, B35, C36, D36, E36, F36, G36, A36, B36, C37, D37, E37, F37, G37, A37, B37, C38, D38, E38, F38, G38, A38, B38, C39, D39, E39, F39, G39, A39, B39, C40, D40, E40, F40, G40, A40, B40, C41, D41, E41, F41, G41, A41, B41, C42, D42, E42, F42, G42, A42, B42, C43, D43, E43, F43, G43, A43, B43, C44, D44, E44, F44, G44, A44, B44, C45, D45, E45, F45, G45, A45, B45, C46, D46, E46, F46, G46, A46, B46, C47, D47, E47, F47, G47, A47, B47, C48, D48, E48, F48, G48, A48, B48, C49, D49, E49, F49, G49, A49, B49, C50, D50, E50, F50, G50, A50, B50, C51, D51, E51, F51, G51, A51, B51, C52, D52, E52, F52, G52, A52, B52, C53, D53, E53, F53, G53, A53, B53, C54, D54, E54, F54, G54, A54, B54, C55, D55, E55, F55, G55, A55, B55, C56, D56, E56, F56, G56, A56, B56, C57, D57, E57, F57, G57, A57, B57, C58, D58, E58, F58, G58, A58, B58, C59, D59, E59, F59, G59, A59, B59, C60, D60, E60, F60, G60, A60, B60, C61, D61, E61, F61, G61, A61, B61, C62, D62, E62, F62, G62, A62, B62, C63, D63, E63, F63, G63, A63, B63, C64, D64, E64, F64, G64, A64, B64, C65, D65, E65, F65, G65, A65, B65, C66, D66, E66, F66, G66, A66, B66, C67, D67, E67, F67, G67, A67, B67, C68, D68, E68, F68, G68, A68, B68, C69, D69, E69, F69, G69, A69, B69, C70, D70, E70, F70, G70, A70, B70, C71, D71, E71, F71, G71, A71, B71, C72, D72, E72, F72, G72, A72, B72, C73, D73, E73, F73, G73, A73, B73, C74, D74, E74, F74, G74, A74, B74, C75, D75, E75, F75, G75, A75, B75, C76, D76, E76, F76, G76, A76, B76, C77, D77, E77, F77, G77, A77, B77, C78, D78, E78, F78, G78, A78, B78, C79, D79, E79, F79, G79, A79, B79, C80, D80, E80, F80, G80, A80, B80, C81, D81, E81, F81, G81, A81, B81, C82, D82, E82, F82, G82, A82, B82, C83, D83, E83, F83, G83, A83, B83, C84, D84, E84, F84, G84, A84, B84, C85, D85, E85, F85, G85, A85, B85, C86, D86, E86, F86, G86, A86, B86, C87, D87, E87, F87, G87, A87, B87, C88, D88, E88, F88, G88, A88, B88, C89, D89, E89, F89, G89, A89, B89, C90, D90, E90, F90, G90, A90, B90, C91, D91, E91, F91, G91, A91, B91, C92, D92, E92, F92, G92, A92, B92, C93, D93, E93, F93, G93, A93, B93, C94, D94, E94, F94, G94, A94, B94, C95, D95, E95, F95, G95, A95, B95, C96, D96, E96, F96, G96, A96, B96, C97, D97, E97, F97, G97, A97, B97, C98, D98, E98, F98, G98, A98, B98, C99, D99, E99, F99, G99, A99, B99, C100, D100, E100, F100, G100, A100, B100, C101, D101, E101, F101, G101, A101, B101, C102, D102, E102, F102, G102, A102, B102, C103, D103, E103, F103, G103, A103, B103, C104, D104, E104, F104, G104, A104, B104, C105, D105, E105, F105, G105, A105, B105, C106, D106, E106, F106, G106, A106, B106, C107, D107, E107, F107, G107, A107, B107, C108, D108, E108, F108, G108, A108, B108, C109, D109, E109, F109, G109, A109, B109, C110, D110, E110, F110, G110, A110, B110, C111, D111, E111, F111, G111, A111, B111, C112, D112, E112, F112, G112, A112, B112, C113, D113, E113, F113, G113, A113, B113, C114, D114, E114, F114, G114, A114, B114, C115, D115, E115, F115, G115, A115, B115, C116, D116, E116, F116, G116, A116, B116, C117, D117, E117, F117, G117, A117, B117, C118, D118, E118, F118, G118, A118, B118, C119, D119, E119, F119, G119, A119, B119, C120, D120, E120, F120, G120, A120, B120, C121, D121, E121, F121, G121, A121, B121, C122, D122, E122, F122, G122, A122, B122, C123, D123, E123, F123, G123, A123, B123, C124, D124, E124, F124, G124, A124, B124, C125, D125, E125, F125, G125, A125, B125, C126, D126, E126, F126, G126, A126, B126, C127, D127, E127, F127, G127, A127, B127, C128, D128, E128, F128, G128, A128, B128, C129, D129, E129, F129, G129, A129, B129, C130, D130, E130, F130, G130, A130, B130, C131, D131, E131, F131, G131, A131, B131, C132, D132, E132, F132, G132, A132, B132, C133, D133, E133, F133, G133, A133, B133, C134, D134, E134, F134, G134, A134, B134, C135, D135, E135, F135, G135, A135, B135, C136, D136, E136, F136, G136, A136, B136, C137, D137, E137, F137, G137, A137, B137, C138, D138, E138, F138, G138, A138, B138, C139, D139, E139, F139, G139, A139, B139, C140, D140, E140, F140, G140, A140, B140, C141, D141, E141, F141, G141, A141, B141, C142, D142, E142, F142, G142, A142, B142, C143, D143, E143, F143, G143, A143, B143, C144, D144, E144, F144, G144, A144, B144, C145, D145, E145, F145, G145, A145, B145, C146, D146, E146, F146, G146, A146, B146, C147, D147, E147, F147, G147, A147, B147, C148, D148, E148, F148, G148, A148, B148, C149, D149, E149, F149, G149, A149, B149, C150, D150, E150, F150, G150, A150, B150, C151, D151, E151, F151, G151, A151, B151, C152, D152, E152, F152, G152, A152, B152, C153, D153, E153, F153, G153, A153, B153, C154, D154, E154, F154, G154, A154, B154, C155, D155, E155, F155, G155, A155, B155, C156, D156, E156, F156, G156, A156, B156, C157, D157, E157, F157, G157, A157, B157, C158, D158, E158, F158, G158, A158, B158, C159, D159, E159, F159, G159, A159, B159, C160, D160, E160, F160, G160, A160, B160, C161, D161, E161, F161, G161, A161, B161, C162, D162, E162, F162, G162, A162, B162, C163, D163, E163, F163, G163, A163, B163, C164, D164, E164, F164, G164, A164, B164, C165, D165, E165, F165, G165, A165, B165, C166, D166, E166, F166, G166, A166, B166, C167, D167, E167, F167, G167, A167, B167, C168, D168, E168, F168, G168, A168, B168, C169, D169, E169, F169, G169, A169, B169, C170, D170, E170, F170, G170, A170, B170, C171, D171, E171, F171, G171, A171, B171, C172, D172, E172, F172, G172, A172, B172, C173, D173, E173, F173, G173, A173, B173, C174, D174, E174, F174, G174, A174, B174, C175, D175, E175, F175, G175, A175, B175, C176, D176, E176, F176, G176, A176, B176, C177, D177, E177, F177, G177, A177, B177, C178, D178, E178, F178, G178, A178, B178, C179, D179, E179, F179, G179, A179, B179, C180, D180, E180, F180, G180, A180, B180, C181, D181, E181, F181, G181, A181, B181, C182, D182, E182, F182, G182, A182, B182, C183, D183, E183, F183, G183, A183, B183, C184, D184, E184, F184, G184, A184, B184, C185, D185, E185, F185, G185, A185, B185, C186, D186, E186, F186, G186, A186, B186, C187, D187, E187, F187, G187, A187, B187, C188, D188, E188, F188, G188, A188, B188, C189, D189, E189, F189, G189, A189, B189, C190, D190, E190, F190, G190, A190, B190, C191, D191, E191, F191, G191, A191, B191, C192, D192, E192, F192, G192, A192, B192, C193, D193, E193, F193, G193, A193, B193, C194, D194, E194, F194, G194, A194, B194, C195, D195, E195, F195, G195, A195, B195, C196, D196, E196, F196, G196, A196, B196, C197, D197, E197, F197, G197, A197, B197, C198, D198, E198, F198, G198, A198, B198, C199, D199, E199, F199, G199, A199, B199, C200, D200, E200, F200, G200, A200, B200, C201, D201, E201, F201, G201, A201, B201, C202, D202, E202, F202, G202, A202, B202, C203, D203, E203, F203, G203, A203, B203, C204, D204, E204, F204, G204, A204, B204, C205, D205, E205, F205, G205, A205, B205, C206, D206, E206, F206, G206, A206, B206, C207, D207, E207, F207, G207, A207, B207, C208, D208, E208, F208, G208, A208, B208, C209, D209, E209, F209, G209, A209, B209, C210, D210, E210, F210, G210, A210, B210, C211, D211, E211, F211, G211, A211, B211, C212, D212, E212, F212, G212, A212, B212, C213, D213, E213, F213, G213, A213, B213, C214, D214, E214, F214, G214, A214, B214, C215, D215, E215, F215, G215, A215, B215, C216, D216, E216, F216, G216, A216, B216, C217, D217, E217, F217, G217, A217, B217, C218, D218, E218, F218, G218, A218, B218, C219, D219, E219, F219, G219, A219, B219, C220, D220, E220, F220, G220, A220, B220, C221, D221, E221, F221, G221, A221, B221, C222, D222, E222, F222, G222, A222, B222, C223, D223, E223, F223, G223, A223, B223, C224, D224, E224, F224, G224, A224, B224, C225, D225, E225, F225, G225, A225, B225, C226, D226, E226, F226, G226, A226, B226, C227, D227, E227, F227, G227, A227, B227, C228, D228, E228, F228, G228, A228, B228, C229, D229, E229, F229, G229, A229, B229, C230, D230, E230, F230, G230, A230, B230, C231, D231, E231, F231, G231, A231, B231, C232, D232, E232, F232, G232, A232, B232, C233, D233, E233, F233, G233, A233, B233, C234, D234, E234, F234, G234, A234, B234, C235, D235, E235, F235, G235, A235, B235, C236, D236, E236, F236, G236, A236, B236, C237, D237, E237, F237, G237, A237, B237, C238, D238, E238, F238, G238, A238, B238, C239, D239, E239, F239, G239, A239, B239, C240, D240, E240, F240, G240, A240, B240, C241, D241, E241, F241, G241, A241, B241, C242, D242, E242, F242, G242, A242, B242, C243, D243, E243, F243, G243, A243, B243, C244, D244, E244, F244, G244, A244, B244, C245, D245, E245, F245, G245, A245, B245, C246, D246, E246, F246, G246, A246, B246, C247, D247, E247, F247, G247, A247, B247, C248, D248, E248, F248, G248, A248, B248, C249, D249, E249, F249, G249, A249, B249, C250, D250, E250, F250, G250, A250, B250, C251, D251, E251, F251, G251, A251, B251, C252, D252, E252, F252, G252, A252, B252, C253, D253, E253, F253, G253, A253, B253, C254, D254, E254, F254, G254, A254, B254, C255, D255, E255, F255, G255, A255, B255, C256, D256, E256, F256, G256, A256, B256, C257, D257, E257, F257, G257, A257, B257, C258, D258, E258, F258, G258, A258, B258, C259, D259, E259, F259, G259, A259, B259, C260, D260, E260, F260, G260, A260, B260, C261, D261, E261, F261, G261, A261, B261, C262, D262, E262, F262, G262, A262, B262, C263, D263, E263, F263, G263, A263, B263, C264, D264, E264, F264, G264, A264, B264, C265, D265, E265, F265, G265, A265, B265, C266, D266, E266, F266, G266, A266, B266, C267, D267, E267, F267, G267, A267, B267, C268, D268, E268, F268, G268, A268, B268, C269, D269, E269, F269, G269, A269, B269, C270, D270, E270, F270, G270, A270, B270, C271, D271, E271, F271, G271, A271, B271, C272, D272, E272, F272, G272, A272, B272, C273, D273, E273, F273, G273, A273, B273, C274, D274, E274, F274, G274, A274, B274, C275, D275, E275, F275, G275, A275, B275, C276, D276, E276, F276, G276, A276, B276, C277, D277, E277, F277, G277, A277, B277, C278, D278, E278, F278, G278, A278, B278, C279, D279, E279, F279, G279, A279, B279, C280, D280, E280, F280, G280, A280, B280, C281, D281, E281, F281, G281, A281, B281, C282, D282, E282, F282, G282, A282, B282, C283, D283, E283, F283, G283, A283, B283, C284, D284, E284, F284, G284, A284, B284, C285, D285, E285, F285, G285, A285, B285, C286, D286, E286, F286, G286, A286, B286, C287, D287, E287, F287, G287, A287, B287, C288, D288, E288, F288, G288, A288, B288, C289, D289, E289, F289, G289, A289, B289, C290, D290, E290, F290, G290, A290, B290, C291, D291, E291, F291, G291, A291, B291, C292, D292, E292, F292, G292, A292, B292, C293, D293, E293, F293, G293, A293, B293, C294, D294, E294, F294, G294, A294, B294, C295, D295, E295, F295, G295, A295, B295, C296, D296, E296, F296, G296, A296, B296, C297, D297, E297, F297, G297, A297, B297, C298, D298, E298, F298, G298, A298, B298, C299, D299, E299, F299, G299, A299, B299, C300, D300, E300, F300, G300, A300, B300, C301, D301, E301, F301, G301, A301, B301, C302, D302, E302, F302, G302, A302, B302, C303, D303, E303, F303, G303, A303, B303, C304, D304, E304, F304, G304, A304, B304, C305, D305, E305, F305, G305, A305, B305, C306, D306, E306, F306, G306, A306, B306, C307, D307, E307, F307, G307, A307, B307, C308, D308, E308, F308, G308, A308, B308, C309, D309, E309, F309, G309, A309, B309, C310, D310, E310, F310, G310, A310, B310, C311, D311, E311, F311, G311, A311, B311, C312, D312, E312, F312, G312, A312, B312, C313, D313, E313, F313, G313, A313, B313, C314, D314, E314, F314, G314, A314, B314, C315, D315, E315, F315, G315, A315, B315, C316, D316, E316, F316, G316, A316, B316, C317, D317, E317, F317, G317, A317, B317, C318, D318, E318, F318, G318, A318, B318, C319, D319, E319, F319, G319, A319, B319, C320, D320, E320, F320, G320, A320, B320, C321, D321, E321, F321, G321, A321, B321, C322, D322, E322, F322, G322, A322, B322, C323, D323, E323, F323, G323, A323, B323, C324, D324, E324, F324, G324, A324, B324, C325, D325, E325, F325, G325, A325, B325, C326, D326, E326, F326, G326, A326, B326, C327, D327, E327, F327, G327, A327, B327, C328, D328, E328, F328, G328, A328, B328, C329, D329, E329, F329, G329, A329, B329, C330, D330, E330, F330, G330, A330, B330, C331, D331, E331, F331, G331, A331, B331, C332, D332, E332, F332, G332, A332, B332, C333, D333, E333, F333, G333, A333, B333, C334, D334, E334, F334, G334, A334, B334, C335, D335, E335, F335, G335, A335, B335, C336, D336, E336, F336, G336, A336, B336, C337, D337, E337, F337, G337, A337, B337, C338, D338, E338, F338, G338, A338, B338, C339, D339, E339, F339, G339, A339, B339, C340, D340, E340, F340, G340, A340, B340, C341, D341, E341, F341, G341, A341, B341, C342, D342, E342, F342, G342, A342, B342, C343, D343, E343, F343, G343, A343, B343, C344, D344, E344, F344, G344, A344, B344, C345, D345, E345, F345, G345, A345, B345, C346, D346, E346, F346, G346, A346, B346, C347, D347, E347, F347, G347, A347, B347, C348, D348, E348, F348, G348, A348, B348, C349, D349, E349, F349, G349, A349, B349, C350, D350, E350, F350, G350, A350, B350, C351, D351, E351, F351, G351, A351, B351, C352, D352, E352, F352, G352, A352, B352, C353, D353, E353, F353, G353, A353, B353, C354, D354, E354, F354, G354, A354, B354, C355, D355, E355, F355, G355, A355, B355, C356, D356, E356, F356, G356, A356, B356, C357, D357, E357, F357, G357, A357, B357, C358, D358, E358, F358, G358, A358, B358, C359, D359, E359, F359, G359, A359, B359, C360, D360, E360, F360, G360, A360, B360, C361, D361, E361, F361, G361, A361, B361, C362, D362, E362, F362, G362, A362, B362, C363, D363, E363, F363, G363, A363, B363, C364, D364, E364, F364, G364, A364, B364, C365, D365, E365, F365, G365, A365, B365, C366, D366, E366, F366, G366, A366, B366, C367, D367, E367, F367, G367, A367, B367, C368, D368, E368, F368, G368, A368, B368, C369, D369, E369, F369, G369, A369, B369, C370, D370, E370, F3

# BASE HARMÔNICA IV

Lourdinha Lima

1996

Tempo de valsa ♩=100

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a 3/4 time signature. It contains three measures of music, each starting with a fermata. The notes are: Measure 1: G4, B4, D5; Measure 2: A4, C5, E5; Measure 3: B4, D5, F5. The lower staff is in bass clef and contains three measures of music: Measure 1: G3, B2; Measure 2: A2, C3; Measure 3: B2, D3.

The second system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and begins with a measure rest labeled '4'. It contains three measures of music: Measure 1: G4, B4, D5; Measure 2: A4, C5, E5; Measure 3: B4, D5, F5. The lower staff is in bass clef and contains three measures of music: Measure 1: G3, B2; Measure 2: A2, C3; Measure 3: B2, D3.

The third system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and begins with a measure rest labeled '7'. It contains three measures of music: Measure 1: G4, B4, D5; Measure 2: A4, C5, E5; Measure 3: B4, D5, F5. The lower staff is in bass clef and contains three measures of music: Measure 1: G3, B2; Measure 2: A2, C3; Measure 3: B2, D3.

The fourth system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and begins with a measure rest labeled '10'. It contains three measures of music: Measure 1: G4, B4, D5; Measure 2: A4, C5, E5; Measure 3: B4, D5, F5. The lower staff is in bass clef and contains three measures of music: Measure 1: G3, B2; Measure 2: A2, C3; Measure 3: B2, D3. The system concludes with a double bar line and the word 'Fine'.

Fine

# BASE HARMÔNICA V

Lourdinha Lima  
1996

Saltitante ♩=120

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 3/4 time signature. It contains four measures of music, each featuring a dotted quarter note followed by an eighth note, with the notes forming a descending sequence: D5, C#5, B4, A4, G#4, F#4, E4, D4. The lower staff is in bass clef with the same key signature and time signature, containing four measures of music, each with a dotted quarter note followed by an eighth note, forming an ascending sequence: D3, E3, F#3, G#3, A3, B3, C#4, D4.

The second system of musical notation also consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of three sharps and a 3/4 time signature. It begins with a fermata over the first measure, followed by a measure with a '5' above it. The subsequent measures contain eighth notes with stems pointing down, forming a descending sequence: D5, C#5, B4, A4, G#4, F#4, E4, D4. The lower staff is in bass clef with the same key signature and time signature, containing four measures of music, each with a dotted quarter note followed by an eighth note, forming an ascending sequence: D3, E3, F#3, G#3, A3, B3, C#4, D4.

Completar a idéia melódica.

Lourdinha Lima  
1995

Com humor ♩=96

Ca - sa de fer - rei - ro, es - pe - to de pau

*Casa de ferreiro,  
espeto de pau.*

# QUEM COM FERRO FERE, COM FERRO SERÁ FERIDO

(Modo mixolídio)

Completar a idéia melódica.

Lourdinha Lima  
1995

Com firmeza ♩ = 56

Quem com o ferro fere, com o ferro será ferido.

Quem com o ferro fere,  
com o ferro será ferido.

# BRINCANDO COM SÍLABAS (Modo dórico)

## Versão 1 (Eco)

Com esta melodia as crianças deverão inventar seu próprio texto, explorando diversas sílabas

Lourdinha Lima  
1995

Legato e cantabile ♩=80

Lu mê lu pe lum xi - le xu - xe xu xu.  
*f*

6 Lu mê lu pe lum xi - le - xu - xe xu xu.  
*p* Fine

11 Xu - lam - plê, plê - lan xu, xi - plê xu, xu - plê xu xu.  
*f*

16 Xu - lam - plê, plê - lan xu, xi - plê - xu, xu - plê xu xu.  
*p* D.C. al Fine

Lu mê lu pe lum xilexuxe xu xu.

Lu mê lu pe lum xilexuxe xu xu.

Xulamplê, plêlanxu, xiplêxu, xuplê xu xu.

Xulamplê, plêlanxu, xiplêxu, xuplê xu xu.

# BRINCANDO COM SÍLABAS

## (Modo dórico)

200

### Versão 2 (cânone)

Com esta melodia as crianças deverão inventar seu próprio texto, explorando diversas sílabas

Lourdinha Lima  
1995

Legato e cantabile  $\text{♩} = 80$

Lu mê lu-pe - lum xi-le - xu - xe xu xu.

Xu-lan - plê, plê-lan - xu, xi-plê - xu, xu-plê xu xu.

Lu mê lu pe lum xilexuxe xu xu.

Lu mê lu pe lum xilexuxe xu xu.

Xulamplê, plêlanxu, xiplêxu, xuplê xu xu.

Xulamplê, plêlanxu, xiplêxu, xuplê xu xu.



# BATANANA SARAPANANÁ TANA

Lourdinha Lima

1996

Travesso ♩=96

The musical score is written in 2/4 time with a tempo of ♩=96. It consists of three systems of music, each with a vocal line and a guitar accompaniment line. The lyrics are written below the notes. The first system starts with the lyrics 'Ba - ta nana, Sara-pa na - ná ta - na, Sa-ra - pa - na - ná, Sara - pa - na - ná, a - na'. The second system starts with 'ná. Ba - ta - na - na, Sa - rapa na ná, ta - na, Sa - ra - pa - na ná, Sa - ra - pa - na - ná, a na -'. The third system starts with 'pa - na - ná, sa - ra - pa - na ná, a - na - ná. ba - ta nana, Sa - ra pa na - ná, ta - na, Sa - ra -'. The lyrics continue across the systems: 'ná, a - na - ná, a - na - ná' and 'pa - na - ná, Sa - ra - pa - na - ná, a - na - ná'.

Batanana, sarapananá tana  
sarapananá, sarapananá, ananá (bis)

# PERCEPÇÃO COM SÍLABAS

Lourdinha Lima

A turma se divide em dois grupos, procedendo da seguinte maneira:

I. Cada componente do primeiro grupo escolhe uma sílaba diferente.

II. Dado um sinal, todos os componentes do primeiro grupo pronunciam as sílabas escolhidas, simultaneamente.

III. Os componentes do segundo grupo devem identificar e listar as sílabas pronunciadas pelo primeiro grupo.

# SAPATO

Lourdinha Lima

Pense na seguinte palavra sem associá-la ao seu significado:

## SAPATO

- Tente pronunciá-la de várias formas
- Você pode repetir sílabas (uma a uma, duas a duas)
- Pode inverter a ordem das sílabas
- Pode ainda pronunciar cada sílaba variando o timbre, a altura e a dinâmica.
- Você descobriu outras palavras? Quais?
- Execute para seus colegas a sua criação com a palavra SAPATO.
- Execute o exercício seguinte (nas próximas páginas) com a palavra SAPATO.

## Exercício

1

SA PA PAPA TÔÔÔ

2

SA	PA	TO		
●	●	●		
	SA	PA	TO	
	●	●	●	
		SA	PA	TO?
		●	●	●

3

pato, sapa, topa, aposta, sopa, pasta, posta, tapa

4

Sa pa to sa pa to sa pa to pa pa

sa - pa sa-pa to - pa to - pa sa-pato

5

Sa - pa - to sa - pa - to sa - pa - to sa - pa - to

sa - pa - to sa - pa - to sa - pa - to sa - pa - to

ele an-da faz as-sim ele an-da faz as-sim ele an-da faz as-sim ele an-da faz as-sim

# SONORIZANDO PALAVRAS I

Lourdinha Lima

Leia as palavras abaixo seguindo o que o desenho lhe sugere. Depois, crie, desenhe e execute outras palavras.

# LOOOBO

AVIÃO

ANZO

# SONORIZANDO PALAVRAS II

Lourdinha Lima

Dadas as seguintes palavras:

**CHUVA**

**PINGO**

**TROVÃO**

**TEMPESTADE**

I - Cada aluno tenta falar essas palavras de forma que imite o significado da mesma.

II - A turma se divide em dois grupos. Cada grupo escolhe uma das palavras e tenta, através de sons, expressar o que ela sugere, enquanto o outro grupo procura identificar a palavra escolhida.

# FRASES SONORAS I

Lourdinha Lima

Fale as seguintes frases, de forma que a inflexão da voz obedeça aos gráficos propostos:

**BOM DIA!**



**BOM DIA!**



**BOM DIA!**



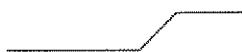
**BOM DIA!**



**BOM DIA!**



**VOCÊ VAI SAIR?**



**VOU E VOLTO LOGO.**



## FRASES SONORAS II

Lourdinha Lima

Dizer a frase a seguir das formas abaixo indicadas:

### **Olhem, vejam o que aconteceu!**

- alegre
- bocejando
- sussurrando
- devagar
- repetir a frase muitas vezes
- repetir a frase em alturas diferentes
- triste
- chorando
- com medo
- rápido
- cantando
- marcando o ritmo com a mão
- com muita raiva
- com ar de surpresa

# PROCURANDO SONS CONTRASTANTES

Lourdinha Lima

Em meio ao material sonoro (\*), cada criança deverá formar um par de sons que sejam contrastantes entre si, e logo em seguida dizer em que aspectos esses dois sons contrastam.

(\*) Neste exercício, o professor deverá previamente preparar a sala com um variado material sonoro, tendo o cuidado de incluir sons que sejam notoriamente contrastantes.

# ISOLANDO SONS DESEJADOS

Lourdinha Lima

Uma criança escolhe um som, entre diversos sons produzidos por materiais sonoros variados. Depois, enquanto todos os sons são produzidos ao mesmo tempo pelas demais crianças, ela (de olhos vendados) vai apontar em direção ao som que previamente escolheu.

Varição: a criança escolhe um som entre quatro sons diferentes. Depois, outras quatro crianças caminham pela sala, cada uma fazendo soar um desses quatro sons. A primeira criança, de olhos vendados, deve seguir andando o som antes escolhido, ignorando os demais.

# TRÊS ESTÓRIAS SONORAS

Lourdinha Lima

a) Escute as três gravações e diga a que estória pertence cada uma delas.

(Obs. - A música *Batanana Sarapananá Tana* pode ser usada para a gravação da segunda estória.)

b) Invente uma estória só com sons. Se você quiser, use somente sons da boca.

c) Peça aos seus colegas para tentarem adivinhar o tema da estória que você contou.



1) Em um lugar muito distante daqui, longe da civilização, mora Luluzinha. Sempre pela manhã, ela passeia pelo campo e escuta a música da natureza: o canto dos pássaros, as vacas, os bois, as cabras, os cabritos e ainda o uivar do vento. Certa vez, ela levantou-se bem cedo e, mal estava apreciando todas estas coisas, sua mãe abriu a porta e a chamou, pois era hora de ir para a escola. Ela tomou o leite muito apressada, comeu umas bolachas e saiu correndo, acenando para sua mãe. Saiu tão rápido que, sem ver, bateu na mesa, fazendo cair no chão um copo que estava muito na beiradinha e que se quebrou. Logo ela foi repreendida pela sua mãe, que disse: “Quem sai com pressa não chega a lugar nenhum. Vá devagar, minha filha, e Deus lhe abençoe”. Luluzinha foi devagar e feliz, e teve um bom dia de aula. Quando retornou, tomou um bom banho, almoçou, dormiu e sonhou. Sonhou em poder, sem pressa, como disse sua mãe, apreciar tudo o que existe na natureza.

# CONVERSA SONORA I

Lourdinha Lima

Este é um exercício para ser feito com os sons da boca, visando explorar diversos timbres, com sons onomatopéicos, califonêmicos,<sup>1</sup> silábicos ou vocálicos. Está dividido em uma seqüência de etapas, abaixo mencionadas:

- 1) A conversa começa calma. É um diálogo entre duas pessoas.
- 2) As duas pessoas expressam idéias diferentes. Daí, surge um conflito: os dois falam ao mesmo tempo.
- 3) Entra um terceiro personagem na conversa e, aos poucos, os dois primeiros vão se calando, ora um, ora outro.
- 4) O terceiro personagem se sobressai, pois sua opinião prevalece. Os dois primeiros personagens, que tinham se calado, entram (um de cada vez) concordando com o terceiro.
- 5) A conversa termina quando os três estão em acordo.

---

<sup>1</sup> O termo "califonêmico" (que combina radicais gregos, significando "som belo"), quer aqui expressar um som qualquer, destituído de valor sintático ou semântico.

## CONVERSA SONORA II

Lourdinha Lima

Este exercício deve ser realizado com utilização do silêncio e de instrumentos de percussão.

MATERIAL: Xilofone contralto

Metalofone contralto

Pandeiro

Tambor

Piano

Violão

Outros

Os instrumentos começam a “conversar”. Em certos momentos, podem participar da “conversa” todos os quatro simultaneamente, ou apenas um, dois ou três “terão a palavra”.

Momentos de silêncio absoluto também devem ser explorados no decorrer desta “conversa”. É como se todos parassem para “refletir” sobre algo que foi “dito”. O silêncio pode ser quebrado pelos instrumentos alternando-se entre si ou pela entrada súbita dos quatro ao mesmo tempo, de acordo com a idéia que cada criança está querendo expressar. Fica livre, para as crianças decidirem, o quando e o como a “conversa” deve terminar.

# EXERCÍCIOS DIVERSOS COM SONS

Lourdinha Lima

- Traga de casa um som bem bonito.
- Existe algum som que lhe perturba constantemente? Qual (ou quais)?
- Você tem alguma idéia de como eliminar este som que está lhe perturbando?
- Gostaria de substituí-lo por outro mais interessante?
- Apenas com os sons da boca, conte a estória de um passeio bem agradável feito por você.
- Com sons da boca, descreva como é pessoa que você mais gosta.
- Com sons da boca, transmita algo que não lhe agrada.
- Selecione alguns materiais caseiros que você pode manusear produzindo sons e tente contar uma estória com eles. Se você tiver oportunidade, tente gravar a sua estória.
- Conte uma estória bem conhecida utilizando sons da boca e também de materiais sonoros e peça para seus colegas adivinharem qual a estória que você contou.

## Conclusão

Este trabalho apresentou um estudo comparativo das propostas pedagógicas, aplicadas ao ensino da música, de Edgar Willems e Murray Schafer. Esses dois pedagogos, que viveram em situações históricas distintas, tomaram caminhos diferentes, mas suas idéias incluem muitos aspectos concordantes. Willems é autor de um método sistematizado, fundamentado na psicologia infantil, com etapas definidas a serem seguidas pelo educador. Schafer, por seu turno, apresenta propostas revolucionárias de educação sonora musical, onde o aprendizado está intrinsecamente relacionado ao fazer. Portanto, pede uma participação constante do aluno na criação e na produção do som e da música.

Nesse estudo, verificou-se que ambos têm uma imensa preocupação com a acuidade auditiva do educando. Schafer, particularmente, está bastante voltado para o problema da poluição sonora no mundo contemporâneo. Isso nos abre um vasto campo de possibilidades onde essa questão possa ser encarada de forma positiva, gerando naturalmente nos alunos uma vontade de querer contribuir para melhorar a paisagem sonora em seus respectivos ambientes.

Em um curso de iniciação musical, a adoção das idéias por eles apresentadas contribui muito para que os alunos desenvolvam a criatividade, não sendo meros reprodutores de receitas. A formação de um pensamento crítico e da verdadeira musicalidade é colocada em um plano superior à aquisição da técnica musical (vocal ou instrumental). Ou seja, Willems e Schafer não concordam com a procura de resultados fáceis e imediatos, porém fugazes. Ambos criticam, por exemplo, a excessiva importância que se dá, em muitas escolas e conservatórios, às apresentações públicas, onde os alunos são submetidos a repetidos (e cansativos) ensaios visando a gratificação dos pais e o envaidecimento dos professores.

De acordo com eles, no trabalho de desenvolvimento da musicalidade, procura-se fazer com que cada conteúdo a se abordar seja fruto do interesse e da necessidade que vem da própria criança. Através de suas propostas, os alunos têm contato com outras estruturas musicais além da tonalidade e não se tornam indiferentes ao universo sonoro. Não apontam soluções prontas para os problemas pedagógicos: cabe a cada professor adaptar suas orientações de acordo com sua situação particular, considerando a realidade dos seus alunos.

A série de canções e de exercícios que integra este trabalho nasceu do desejo de traduzir na prática as idéias dos dois músicos, como também da intenção de contribuir para reduzir a relativa escassez de repertório apropriado para a iniciação musical. Willems mesmo fala dessa dificuldade e, por isso, da importância de o professor criar as suas próprias composições, inclusive com a contribuição dos alunos. Essa criação em conjunto, para ele, é de alto valor pedagógico. Assim, no repertório aqui proposto, constam peças com trechos em aberto, para serem completadas pelas crianças. Alguns exercícios já foram experimentados e ficou muito marcante a participação crítica da criança, comprovando que elas são criativas, têm um aguçado senso de observação e encontram várias formas de desenvolver um exercício, dando-nos também a possibilidade de assumir outros direcionamentos válidos para as nossas propostas. Com este material que foi aqui colocado, pretende-se então estimular a criatividade, que não pode surgir do nada, pois o professor precisa dar os elementos básicos para que, a partir daí, o aluno possa trabalhar consciente e criticamente.

Não se teve a intenção de esgotar o conteúdo extremamente rico do pensamento dos dois músicos e pedagogos estudados, nem tampouco de abordar todas as possibilidades na elaboração do repertório. Muito ainda pode ser discutido e recriado, e nesse sentido há uma porta aberta para aqueles que se interessarem por trabalhar nessa área.

## **Bibliografia**

- ALFAYA, Mónica e PAREJO, Enny. **Musicalizar... uma proposta para vivência dos elementos musicais**. São Paulo: MusiMed, 1987.
- AMORIM, Zita Alves de, e VITA, Luís Washington. **Introdução à pedagogia musical**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1956.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- AZEVEDO, Ricardo. **Moça formosa, pai carrancudo: seleção de adivinhas populares**. São Paulo: FTD, 1986.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- BARBOSA, Nair de Medeiros. **Hoje é domingo, pé de cachimbo - Rodas e quadras folclóricas**. São Paulo: Paulinas, 1988.
- BARRAUD, Henry. **Para compreender as músicas de hoje**. (Trad. J. J de Moraes e Maria Lúcia Machado). São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BARRETO, Maria Helena de Melo. **Elementos básicos para a formação musical**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1988.
- BARRETO, Mônica L. de Barros (org.). **Do jeito mais simples - crianças pesquisam cultura popular**. Rio de Janeiro: FUNARTE/SEEC, 1979.
- BENNETT, Roy. **Forma e estrutura na música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1991.
- BOTELHO, Suzy. **Educação musical**. São Paulo: Ática, 1978.
- CALDEIRA FILHO, João da Cunha. **Apreciação musical**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.
- CARTOLANO, Ruy Botti. **Regência - coral, orfeão, percussão**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1968.
- CARVALHO, André e CARVALHO, David de. **Como brincar à moda antiga**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1987.

- CARVALHO, André e CARVALHO, David de. **Como se cantava antigamente**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1987.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/ data.
- CAUDURO, Vera Regina. **Iniciação musical na idade pré-escolar**. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, Paulo. **O Teatro na Educação**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- DALLANHOL, Kátia Maria Bianchini. **Algumas características do desenvolvimento psicomotor na faixa etária de 3 a 6 anos e suas implicações para o trabalho de musicalização**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1990.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.
- DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1983.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.
- FERES, Josette F. M. **Iniciação musical** (3 vols.). São Paulo: Ricordi, 1989.
- FERREIRA, Evely. **Educação musical**. Brasília: Horizonte, s/ data.
- FERREIRA, Idalina Ladeira e CALDAS, Sarah P. Souza. **Atividades na pré-escola**. São Paulo: Saraiva, 1982.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Educação musical. Investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC, 1991.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira e PASCOAL, Maria Lúcia Senna Machado. **Sons da infância**. São Paulo: Novas Metas, 1979.
- FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.
- GAGNARD, Madeleine. **Iniciação musical dos jovens**. Lisboa: Estampa, 1974.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.
- GAINZA, Violeta Hemsy de (ed.). **Nuevas perspectivas de la educación musical**. Buenos Aires: Guadalupe, 1990.
- GAINZA, Violeta Hemsy de (ed.). **La educación musical frente al futuro**. Buenos Aires: Guadalupe, 1993.
- GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GAZZI DE SÁ. **Obras Completas - Método de Musicalização**. Rio de Janeiro: Seminários de Música Pró-Arte/INM-FUNARTE, 1990.
- GIL, Ethel Gonzalez de. **Iniciación musical infantil**. Buenos Aires: Guadalupe, 1978.
- GRIFFITHS, Paul. **A Música Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- HANSLICK, Eduard. **Do belo musical**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- HINDEMIT, Paul. **Treinamento elementar para músicos**. São Paulo: Ricordi, 1983.
- HOWARD, Walter. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.
- JANNERY, Arthur. **Workbook for Piston/Devoto - Harmony**. Nova Iorque: W. W. Norton, 1979.
- JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1993.
- KATER, Carlos (ed.). **Cadernos de estudo - Análise Musical, vols. 3, 4, 5 e 6/7**. São Paulo: Atravez, 1990/1994.
- KATER, Carlos (ed.). **Cadernos de estudo - Educação Musical, vols. 1, 2/3 e 4/5**. São Paulo: Atravez, 1990/1991.
- KIEFER, Bruno. **Elementos da linguagem musical**. Porto Alegre: Movimento, 1973.
- KIEFER, Bruno. **Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira**. Porto Alegre: Movimento, 1986.
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KNELLER, George F. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: Ibrasa, 1973.
- LEITE, Luiza Barreto. **O teatro na educação artística**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- LIMA, Rossini T. de. **Romanceiro folclórico do Brasil**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1971.

- LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980.
- LOWENFELD, Viktor. **A criança e a sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MAHLE, Maria Aparecida. **Iniciação musical**. São Paulo: Irmãos Vitale, s/ data.
- MARCONI, Marina de Andrade. **Brinquedos cantados e danças do Brasil**. São Paulo: Ricordi, 1978.
- MARSICO, Leda Osório. **Introdução à leitura e à grafia musical**. Porto Alegre: UFRGS, 1987.
- MARSICO, Leda Osório. **A criança e a música**. Porto Alegre: Globo, 1982.
- MARTINS, Raimundo. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.
- MARTINS, Raimundo (ed.). **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre: maio/1993.
- MARTINS, Raimundo (ed.). **1º Encontro Anual da ABEM - Anais**. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, dezembro/1992.
- MARTINS, Raimundo (ed.). **2º Encontro Anual da ABEM - Anais**. Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical, maio/1993.
- MELCHER, Robert A. & WARCH, Willard. **Music for Keyboard Harmony**. Englewood Cliffs (Nova Jérsei): Prentice-Hall, 1966.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- MENDES, P. Ralfy. **Sons da terra**. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1978.
- NARDELLI, Maria Laura e ARIAS, Luis. **Ejercicios rítmicos - motivos musicales sobre esquemas básicos**. Buenos Aires: Guadalupe, 1966.
- NOVAES, Maria Helena. **Psicologia criativa**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- OLIVEIRA, Olga Xavier de. **Teoria musical para crianças**. São Paulo: Irmãos Vitale, s/ data.
- PAHLEN, Kurt. **A criança e a música**. São Paulo: Melhoramentos, 1966.
- PAZ, Ermelinda A. **As estruturas modais na música folclórica brasileira**. Rio de Janeiro: Cadernos Didáticos UFRJ, 1993.
- PENNA, Maura L. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.
- PEREIRA, Kleide Ferreira do Amaral. **Pesquisa em música e educação**. Rio de Janeiro: edição da autora, 1983.
- PORCHER, Louis (org.). **Educação artística - luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

- PORSON-ZABALZA, Noemí e ROMERO, Mabel Ortega de. **Canciones para jardín de infantes**. Buenos Aires: Guadalupe, 1984.
- REIS, Sandra Loureiro de Freitas. **Educação artística: introdução à história da arte**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1988.
- REIS, Sandra Loureiro de Freitas (org.). **II Encontro Nacional de Pesquisa em Música - Anais**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1987.
- ROCHA, Carmem Maria Mettig. **Caderno de exercícios para classes de iniciação musical**. Brasília: MusiMed, 1986.
- ROCHA, Carmem Maria Mettig. **Educação musical - método Willems; minha experiência pessoal**. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.
- ROCHA, Ruth. **Livro de números do Marcelo**. São Paulo, Quinteto Editorial, s/ data.
- RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRIGUES, Maria. **O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo**. São Paulo: Ícone, 1992.
- RONCA, Antonio Carlos Caruso e ESCOBAR, Virgínia Ferreira. **Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?** Petrópolis: Vozes, 1986.
- SALMAN, Enrique e LIVACIC, Ernesto. **Hacia una renovacion educativa hoy**. Santiago (Chile): San Pablo, 1993.
- SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: fundamentos para o ensino das artes plásticas**. Campinas: Papirus, 1994.
- SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.
- SANTOS, Regina Marcia Simões. **A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: UFRJ, 1986.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- SCHAFER, R. Murray. **The tuning of the world**. Indian River (Canadá): Arcana Editions, 1995.
- SCHAFER, R. Murray. **A sound education**. Indian River (Canadá): Arcana Editions, 1995.
- SCHNEIDER, Esther S. de. **Desde chiquitito... Rimas, juegos y canciones infantiles**. Buenos Aires: Guadalupe, 1984.
- SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical**. São Paulo: Editora da USP, 1991.
- SERRALLACH, Lorenzo. **História da pedagogia musical**. São Paulo: Ricordi Brasileira, s/ data.

- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- SOURIAU, Étienne. **A correspondência das artes**. São Paulo: Cultrix, 1983.
- STOKOE, Patricia e HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.
- VALLE, Edna Almeida e COSTA, Niobe Marques. **Música na escola primária**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VILLA-LOBOS, Heitor. **Educação musical**. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991.
- VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia Prático**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1941.
- WILLEMS, Edgar. **L'oreille musicale - Tome I: La préparation auditive de l'enfant**. Fribourg (Suíça): Pro Musica, 1985.
- WILLEMS, Edgar. **L'oreille musicale - Tome II: La culture auditive, les intervalles et les accords**. Fribourg (Suíça): Pro Musica, 1984.
- WILLEMS, Edgar. **Educación musical - I: Guía didáctica para el maestro**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.
- WILLEMS, Edgar. **Educación musical - II: Canciones de dos a cinco notas para ser cantadas primero y tocadas luego**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.
- WILLEMS, Edgar. **Educación musical - III: Canciones de intervalos**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.
- WILLEMS, Edgar. **La preparación musical de los más pequeños**. Buenos Aires: Editorial Universitária, 1962.
- WILLEMS, Edgar. **Las bases psicológicas de la educación musical**. Buenos Aires: Editorial Universitária, 1961.
- WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras/Círculo do Livro, 1989.
- ZANDER, Oscar. **Regência coral**. Porto Alegre: Movimento, 1979.
- ZEIN, Elisa *et alii*. **Projeto alfabetização musical: manual**. São Paulo: Secretaria da Educação, 1993.

Outros:

- ANPPOM. **VI Encontro Nacional - Anais**. 1993.
- ENCICLOPÉDIA EINAUDI. **Artes - Tonal/atonal**. Porto: Imprensa Nacional, 1984.
- REVISTA ARTE (N<sup>os</sup>. 1 a 6). 1982/1983.
- MEC/FUNARTE. **Educação musical - textos de apoio**. 1988.