

MATERIAL DO(A) PROFESSOR(A)

# TEORIA, PERCEPÇÃO E CRIAÇÃO MUSICAL

NÍVEL 1A



CAROLINE CAREGNATO & FÁBIO SILVA VENTURA

CLIQUE AQUI PARA BAIXAR O CD



ou aponte a câmera do celular  
para o Qrcode

ou acesse o link: <https://ppgla.uea.edu.br/cd-la-teoria-e-percepcao-musical-infantil/>



# AMAZONAS

GOVERNO DO ESTADO

Wilson Miranda Lima  
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de  
**Desenvolvimento  
Econômico, Ciência,  
Tecnologia e Inovação**

Jório de Albuquerque Veiga Filho  
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico,  
Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



Márcia Perales Mendes Silva  
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo  
à Pesquisa do Estado do Amazonas

Esta obra foi financiada pelo Governo do Estado do Amazonas com recursos da  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

**GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS**

Wilson Miranda Lima  
**Governador**

Jório de Albuquerque Veiga Filho  
**Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação - SE-DECTI**

Márcia Perlares Mendes Silva  
**Diretora-Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS**

André Luiz Nunes Zogahib  
**Reitor**

Kátia do Nascimento Couceiro  
**Vice-reitora**

*editora***UEA**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann  
**Diretora**

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas  
**Secretária Executiva**

Síndia Siqueira  
**Editora Executiva**

Samara Nina  
**Produtora Editorial**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann  
(Presidente)

Allison Marcos Leão da Silva

Almir Cunha da Graça Neto

Erivaldo Cavalcanti e Silva Filho

Jair Max Furtunato Maia

Jucimar Maia da Silva Júnior

Manoel Luiz Neto

Mário Marques Trilha Neto

Silvia Regina Sampaio Freitas

**Conselho Editorial**



André Alves  
**Ilustrações**

Eliane Ventura da Silva  
**Revisão textual**

Luciano Jeyson Rocha  
**Gravação e edição de áudio**

Karen Cordeiro  
**Projeto gráfico**

Karen Cordeiro  
Thaissa Cordeiro  
**Diagramação**



Secretaria de  
**Desenvolvimento  
Econômico, Ciência,  
Tecnologia e Inovação**



Este livro foi produzido com recursos do Programa POSGRAD /FAPEAM-2021  
Resolução 008/2021

Caregnato, Caroline.

Teoria, percepção e criação musical: nível 1A: material do(a) professor(a)/  
Caroline Caregnato, Fábio Silva Ventura – Manaus (AM): editora UEA, 2023.

122 p.: il., color; 21 cm [E-book]  
Formato PDF

ISBN: 978-85-7883-578-1

Inclui referências bibliográficas

1.Teoria musical. 2. Criação musical. I. Ventura, Fábio Silva.  
II.Título

CDU 1997 – 78:371.3

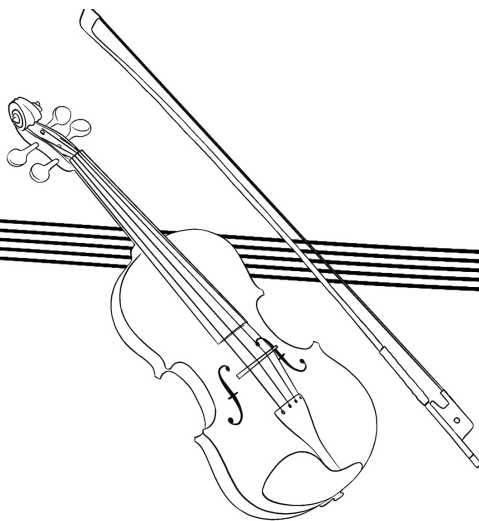
Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota/CRB 484

*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil  
CEP 69050-010 | +55 92 3878 4463



PARA AURORA



VIOLINO



# SUMÁRIO

## TEORIA DA MÚSICA 11

Capítulo 1 - Figuras rítmicas e pausas (semibreve a colcheia)	13
Capítulo 2 - Barras e fórmulas de compasso com denominador 4	20
Capítulo 3 - Notas no pentagrama e linhas suplementares	26
Capítulo 4 - A clave de Sol	30
Capítulo 5 - A clave de Fá	33
Capítulo 6 - Análise musical	36

## PERCEPÇÃO MUSICAL 43

Capítulo 1 - Ritmo: Semelhanças e diferenças	45
Capítulo 2 - Ritmo: Correção de erros	48
Capítulo 3 - Ritmo: Ditado rítmico	52
Capítulo 4 - Melodia: Contornos melódicos	57

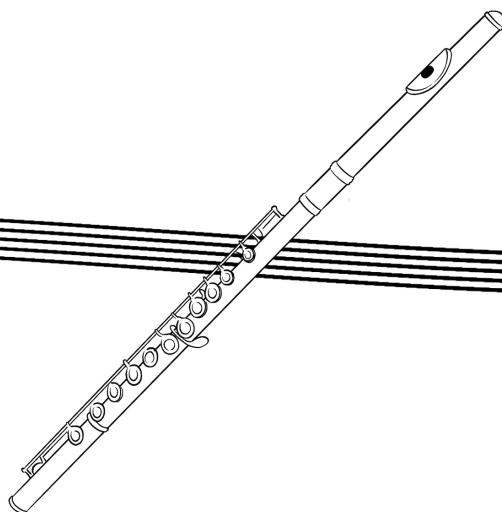
## SOLFEJO 63

Capítulo 1 - Ritmo: Bater em eco	65
Capítulo 2 - Ritmo: Solfejo rítmico	73
Capítulo 3 - Melodia: Cantar em eco	85
Capítulo 4 - Melodia: Solfejo melódico	93

## CRIAÇÃO MUSICAL 101

Capítulo 1 - A Casa	103
Capítulo 2 - Meu abrigo	107
Capítulo 3 - Boia, boia, binha	116

## REFERÊNCIAS 123



FLAUTA



# TEORIA DA MÚSICA



## Orientações para o(a) professor(a)

- As seções deste livro não devem ser estudadas uma depois da outra, de modo que sejam esgotados primeiramente todos os exercícios de teoria, depois os de percepção, etc. O ideal é intercalar as seções, começando preferencialmente pelas atividades da parte final deste material, das seções de criação musical e de solfejo. Essa sugestão se baseia em ideias defendidas pelos pedagogos musicais autores de métodos (abordagens ou propostas, em alguns casos) ativos e seus discípulos, formuladas há mais de um século (FONTERRADA, 2008). Embasados nesses pedagogos, defendemos aqui a vivência da música desde o começo da aprendizagem e a integração entre teoria e prática.

- É recomendável, portanto, que o(a) professor(a) trabalhe capítulos de diferentes seções de forma alternada, buscando unidade entre os conteúdos. Por exemplo, o “Capítulo 5 – A clave de Fá” da seção de teoria da música aborda instrumentos musicais graves e agudos. Antes de chegar a esse capítulo, é interessante que os(as) estudantes tenham vivenciado variações de graves e agudos por meio do canto, da execução de instrumentos, da apreciação musical e de exercícios como os da seção de criação musical deste livro; ou que tenham cantado em eco e, possivelmente, solfejado usando graus, como proposto nos Capítulos 3 e 4 da seção de solfejo; ou que tenham praticado anteriormente exercícios de identificação de contornos melódicos, como os do Capítulo 4 da seção de percepção musical deste material. Não existe uma única forma de sequenciar os conteúdos deste livro. O(a) professor(a) pode e deve organizar suas aulas conforme as necessidades e os interesses de seus(suas) estudantes.

- No último capítulo da seção de teoria da música, o(a) professor(a) irá encontrar exercícios de análise musical contendo elementos musicais como alterações e armaduras de clave, que não são abordados formalmente neste volume. Esses elementos serão estudados no próximo volume, mas estão propositalmente sendo apresentados de forma antecipada para que os(as) estudantes sejam confrontados(as) com a complexidade da escrita musical desde o princípio, e para que esses elementos possam instigar a curiosidade deles(as). A ideia não é que o(a) professor(a) aponte para a existência desses elementos “desconhecidos” ou faça uma explicação sobre eles. Contudo, se algum(a) estudante quiser saber o que são, não há problemas em o(a) professor(a) se antecipar no assunto ou em empregar uma proposta ainda mais interessante: estimular a pesquisa. Os(as) estudantes podem pesquisar na internet e na biblioteca de sua instituição (se houver alguma), perguntar a outros(as) estudantes mais avançados(as) ou a irmãos(ãs) mais velhos(as) que estudaram música, ou pedir ajuda a outros(as) professores(as). Assim o(a) professor(a) estimula o desenvolvimento da autonomia de seus(suas) estudantes, tão importante para o sucesso nos estudos de música!

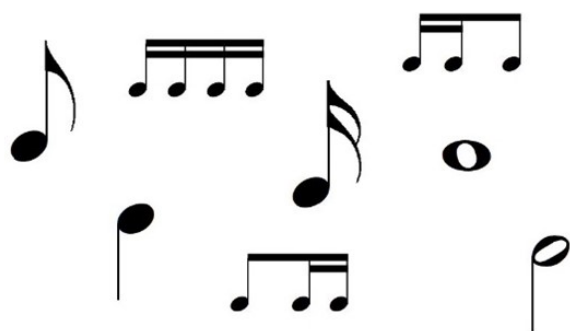
- Ainda com relação ao último capítulo desta seção, ele traz trechos de peças musicais que, na medida do possível, é interessante que o(a) professor(a) apresente em versão gravada aos(às) estudantes ou que estimule a escuta em casa, com a família. Ao apresentar as gravações em sala de aula, é interessante que o(a) professor(a) evidencie que a partitura constante neste livro é uma pequena parte de uma peça maior, com diversos instrumentos. Também é interessante que, na impossibilidade de ouvir a peça completa, o(a) professor(a) selecione uma porção musicalmente significativa para expor aos(às) estudantes, como um conjunto de frases, uma seção, ou um movimento completo, evitando interromper a escuta de forma abrupta em pontos aleatórios e sem sentido de conclusão.



## CAPÍTULO 1: FIGURAS RÍTMICAS E PAUSAS (SEMIBREVE A COLCHEIA)

Em música, a duração das notas é escrita com a ajuda de figuras rítmicas e a duração dos silêncios, com pausas.









### Figuras rítmicas



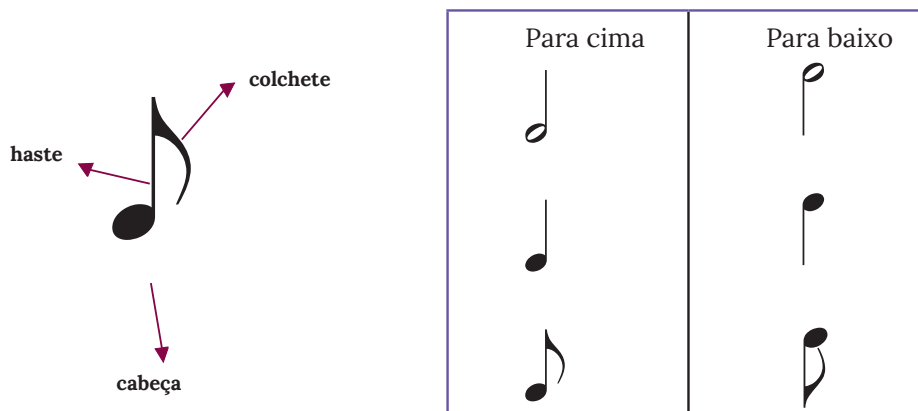
### Pausas



Neste capítulo, vamos estudar quatro figuras rítmicas e suas respectivas pausas. São elas:

	Semibreve		Pausa de semibreve
	Mínima		Pausa de mínima
	Semínima		Pausa de semínima
	Colcheia		Pausa de colcheia

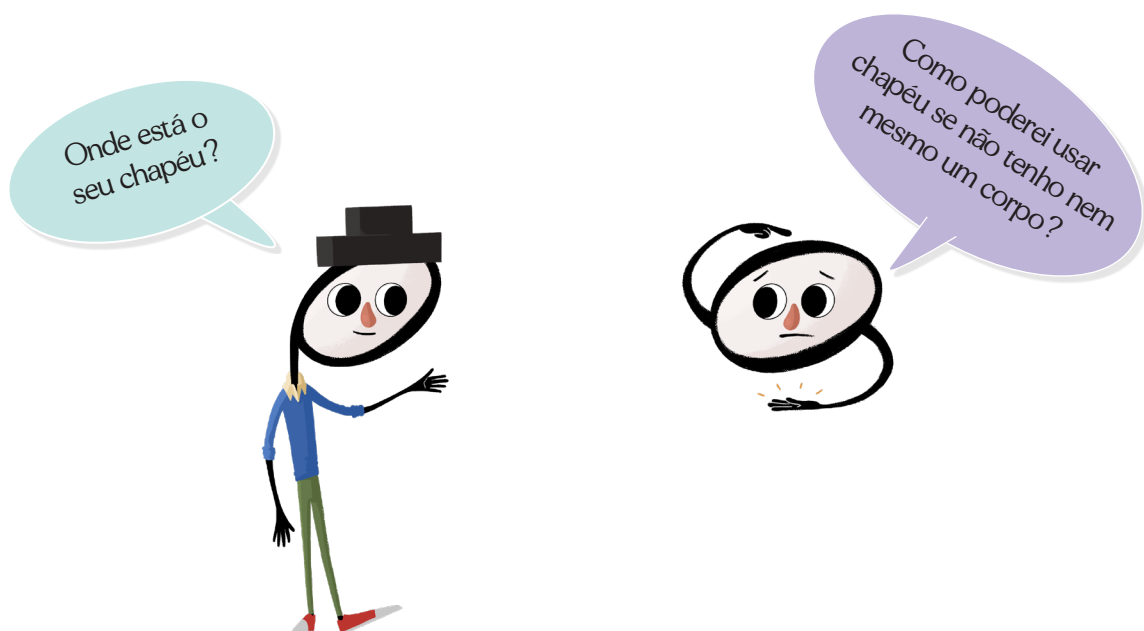
Algumas figuras rítmicas são compostas por cabeça, haste e colchete. Figuras com hastes podem ser desenhadas para cima ou para baixo. Observe como são colocados as hastes e os colchetes em cada posição.



As pausas, por sua vez, são desenhadas sempre da mesma forma, não podendo ser invertidas. Observe que existem duas pausas muito parecidas:

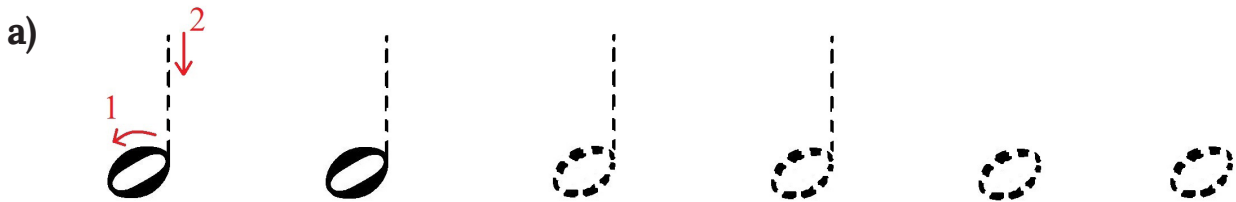


A pausa de mínima se parece com um chapéu, enquanto a de semibreve, com um chapéu de ponta cabeça. Não confunda o nome dessas pausas! O chapéu só pode ser usado por uma figura humana completa:

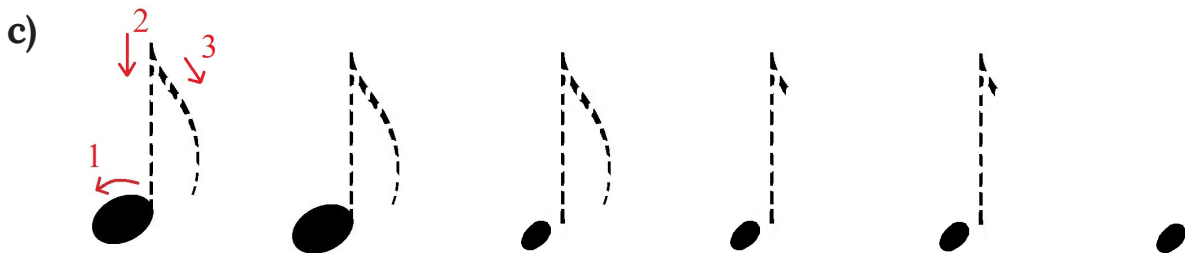
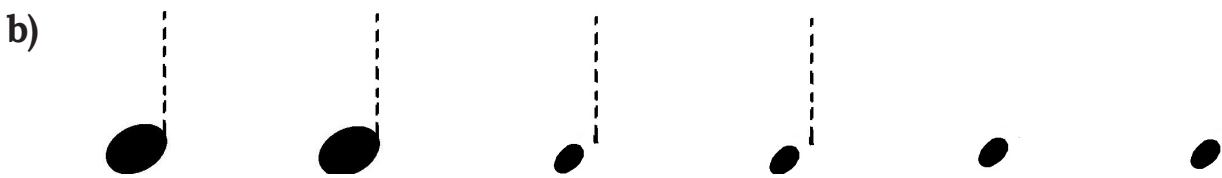


## EXERCÍCIOS

**Exercício 1** – Complete e copie os desenhos até o final do quadro. No caso das pausas, observe atentamente o lugar onde elas são colocadas dentro da partitura.



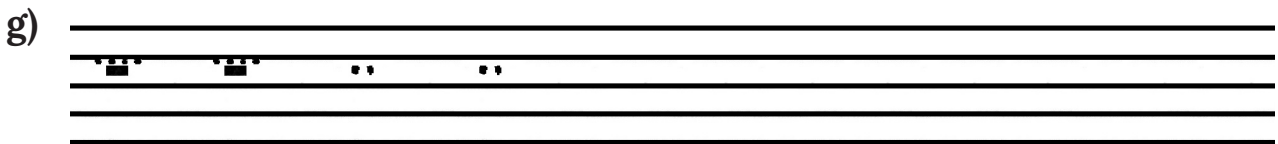
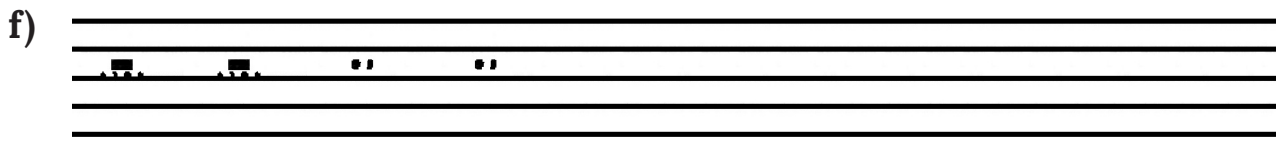
Comece pintando o centro. Não comece desenhando a borda:











O apelido dessa pausa é Zé Carioca. Observe o Z e o C na sua escrita:

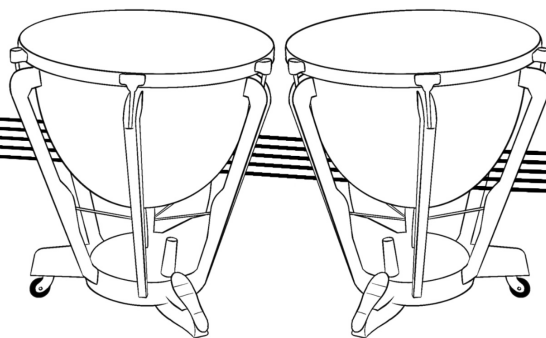


As pausas a seguir não devem ocupar mais que metade de um espaço:



**Exercício 2** – Qual é o nome dessas figuras rítmicas e pausas?

- |    |   |                               |    |   |                                |
|----|---|-------------------------------|----|---|--------------------------------|
| a) |  | ..... Semibreve .....         | b) |  | ..... Semínima .....           |
| c) |  | ..... Pausa de semínima ..... | d) |  | ..... Mínima .....             |
| e) |  | ..... Pausa de mínima .....   | f) |  | ..... Pausa de colcheia .....  |
| g) |  | ..... Colcheia .....          | h) |  | ..... Pausa de semibreve ..... |



TÍMPANOS









A duração das figuras rítmicas e das pausas é medida em **tempos**, também chamados de **pulsações**.

O que é um tempo ou uma pulsação?




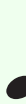
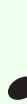
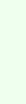
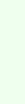








É a contagem que os bateristas fazem em uma banda, antes de começar a tocar, ou a contagem que os maestros fazem com os braços enquanto uma orquestra toca. Você certamente já identificou a pulsação ou o tempo de uma música se, ao ouvi-la, você bateu seus pés ou mesmo balançou sua cabeça em um ritmo constante.

As pulsações da música são como as pulsações do coração: batidas constantes, geralmente inaudíveis, mas que regulam o funcionamento musical.

As durações mais comuns que as figuras rítmicas e suas pausas podem assumir são:
















	ou		= 4 tempos
	ou		= 2 tempos
	ou		= 1 tempo
	ou		= ½ tempo

Assim sendo, algumas figuras rítmicas e pausas, quando unidas, podem ter a mesma duração que outras. Observe o desenho:

Pirâmide de valores – figuras rítmicas									
1				Semibreve					
2			Mínima						
3					Semínima				
4									Colcheia









Conforme a figura, 1 semibreve equivale a 2 mínimas, assim como 1 mínima equivale a 2 semínimas. Podemos dizer também, por exemplo, que 1 mínima equivale a 4 colcheias, entre outras comparações possíveis.

O que foi mostrado com as figuras rítmicas vale igualmente para as pausas:

















Pirâmide de valores – pausas									
1				Pausa de Semibreve					
2			Pausa de Mínima						
3					Pausa de Semínima				
4									Pausa de Colcheia

## EXERCÍCIOS

**Exercício 3** – Complete as equivalências. Veja o exemplo.

- |    |        |   |       |               |        |
|----|--------|---|-------|---------------|--------|
| a) | Uma    |  | vale  | $\frac{1}{2}$ | tempo  |
| b) | Uma    |  | vale  | 4             | tempos |
| c) | Uma    |  | vale  | 2             | tempos |
| d) | Uma    |  | vale  | 4             | tempos |
| e) | Duas   |  | valem | 4             | tempos |
| f) | Duas   |  | valem | 2             | tempos |
| g) | Três   |  | valem | 3             | tempos |
| h) | Quatro |  | valem | 2             | tempos |

**Exercício 4** – Complete as equivalências. Veja o exemplo.

- |    |     |   |            |   |   |
|----|-----|---|------------|---|---|
| a) | Uma |  | equivale a | 4 |  |
| b) | Uma |  | equivale a | 2 |  |
| c) | Uma |  | equivale a | 2 |  |
| d) | Uma |  | equivale a | 4 |  |
| e) | Uma |  | equivale a | 2 |  |
| f) | Uma |  | equivale a | 4 |  |
| g) | Uma |  | equivale a | 4 |  |
| h) | Uma |  | equivale a | 2 |  |

## CAPÍTULO 2: BARRAS E FÓRMULAS DE COMPASSO COM DENOMINADOR 4

As figuras rítmicas e as pausas são organizadas em *compassos* dentro da música. *Compassos* são as porções de música contidas entre duas barras de compasso, ou entre uma fórmula de compasso e uma barra.

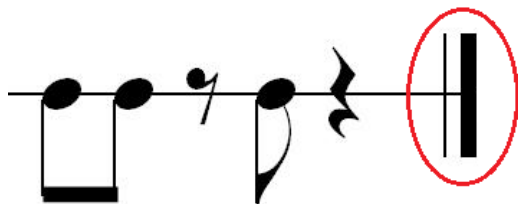
Barras de compasso

Fórmula de compasso

COMPASSO

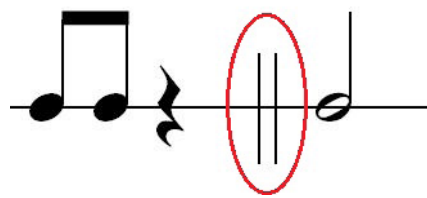
Algumas barras de compasso são diferentes, pois elas indicam informações importantes para a execução da música. Veja:

Barra de finalização



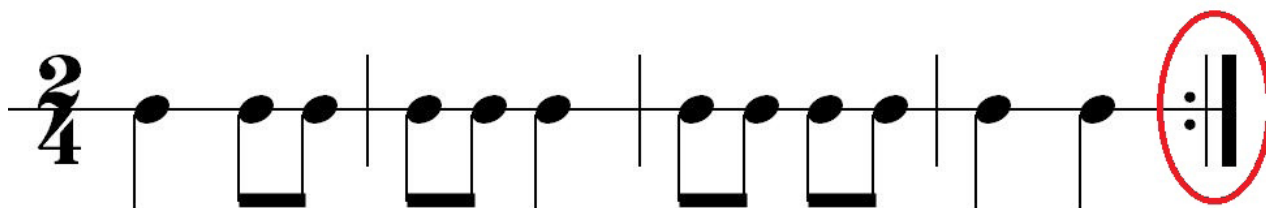
Essa barra indica que a música acabou.

Barra dupla



Essa outra indica que uma parte da música acabou, mas que ela ainda irá continuar.

Barra de repetição



Essa barra indica que a música deve ser repetida desde o começo.



A quantidade de figuras rítmicas ou de pausas que podem ser colocadas dentro de um compasso é determinada pela fórmula de compasso, escrita uma só vez no começo da música.

Fórmula de compasso

Em todas as fórmulas, o **número de cima indica a quantidade de tempos** que cabem em um compasso, e o **número de baixo indica a figura rítmica que vale um tempo**.

3 ➔ Quantidade de tempos

4 ➔ Figura rítmica que vale um tempo

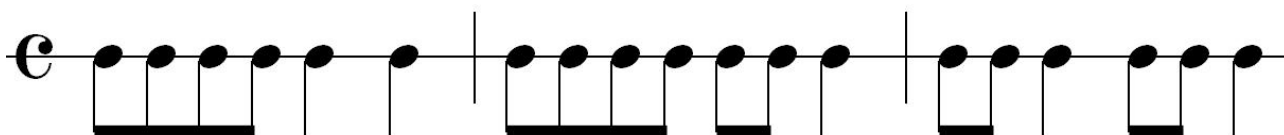
Na fórmula acima, o número 3 indica que cabem três tempos em um compasso. O número 4 indica que a figura rítmica que vale um tempo é a semínima. Portanto, cabem três semínimas em um compasso. Veja:

Poucas músicas, entretanto, são formadas apenas por semínimas. Normalmente, os compassos são preenchidos por outras figuras que equivalem a semínimas.

Neste capítulo, vamos fazer exercícios com as três fórmulas de compasso mais comuns:

$\begin{matrix} 2 & 3 & 4 \\ 4 & 4 & 4 \end{matrix}$

A fórmula  $\frac{4}{4}$  pode ser substituída por um C maiúsculo:



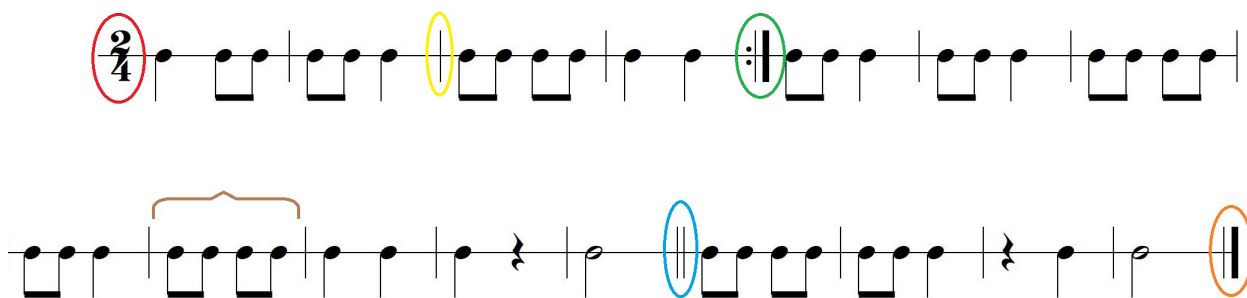
Por que um C?

Uma das explicações é a de que ele é uma referência ao “tempo comum”.

O compasso 4 por 4 é bastante comum, pois muitas canções são escritas nessa fórmula.

## EXERCÍCIOS

**Exercício 1** – Nomeie o que se pede.



- Circulado em vermelho temos um(a) **fórmula de compasso**.
- Circulado em amarelo temos um(a) **barra de compasso**.
- Circulado em verde temos um(a) **barra de repetição** que indica que naquele ponto a **música deve ser repetida desde o começo**.

- d) Sinalizado em marrom temos um(a) compasso.
- e) Circulado em azul temos um(a) barra dupla que indica que naquele ponto uma parte da música acabou, mas a música ainda irá continuar.
- f) Circulado em laranja temos um(a) barra de finalização que indica que naquele ponto a música acabou.

**Exercício 2** – Responda o que se pede.

- a) Em  $\frac{4}{4}$  o número de baixo indica a figura rítmica que vale um tempo e o número de cima sinaliza a quantidade de tempos que cabem em um compasso.

- b) No compasso  $\frac{4}{4}$  cabem 4 tempos. A figura rítmica que vale um tempo é chamada de semínima

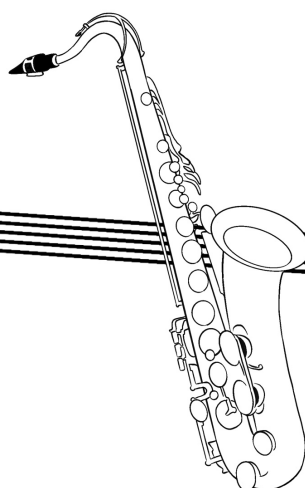
e é desenhada assim:



- c) No compasso  $\frac{2}{4}$  cabem 2 tempos. A figura rítmica que vale um tempo é chamada de semínima e é desenhada assim:



- d) O símbolo **C** é igual à fórmula de compasso:  $\frac{4}{4}$



SAXOFONE

**Exercício 3** – Nas músicas a seguir existem compassos com menos notas que o recomendado pela fórmula de compasso. Complete os compassos usando APENAS UMA FIGURA RÍTMICA abaixo do sinal \*

a)

b)

c)

As colcheias também podem ser unidas a cada quatro.

**Exercício 4** – Esse exercício é semelhante ao anterior. Desta vez, complete os compassos usando APENAS UMA PAUSA abaixo do sinal \*

a)

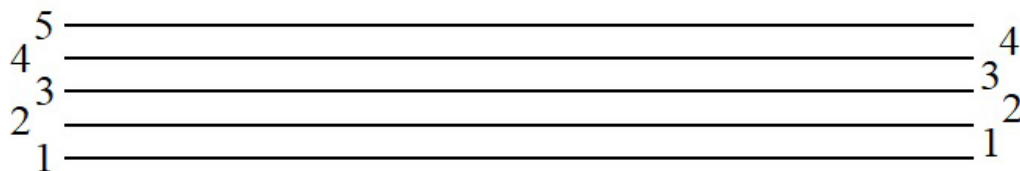
b)

c)

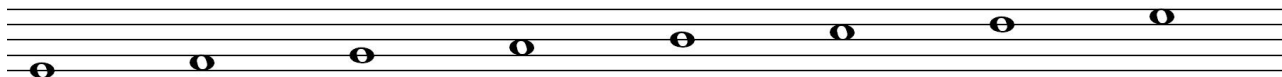


## CAPÍTULO 3: NOTAS NO PENTAGRAMA E LINHAS SUPLEMENTARES

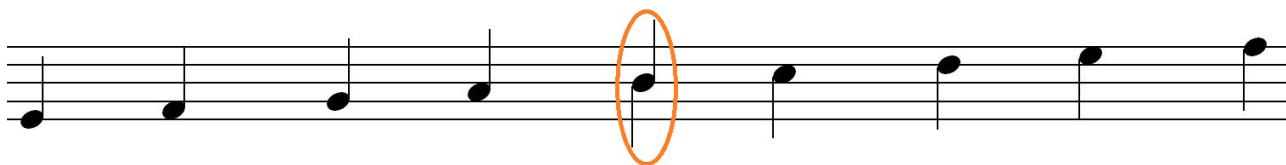
As partituras usadas para a maioria dos instrumentos são escritas sobre o pentagrama, que é um conjunto de cinco linhas e quatro espaços. As linhas e os espaços são contados de baixo para cima:



As figuras rítmicas que você já conhece podem ser desenhadas sobre as linhas ou nos espaços.



Quando as figuras possuem haste, a direção das hastes muda conforme a posição das cabeças. Cabeças da terceira linha para baixo devem ser escritas com a haste para cima. Cabeças da terceira linha para cima devem ser escritas com a haste para baixo. Cabeças na terceira linha podem ser escritas com a haste em qualquer direção. Observe com atenção o lado (esquerdo ou direito) em que a haste é colocada conforme ela vai para cima ou para baixo.

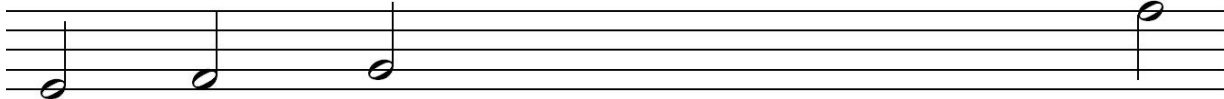


**Observe o tamanho das hastes.  
Não as desenhe muito longas  
ou muito curtas.  
Elas também devem ser retas.**

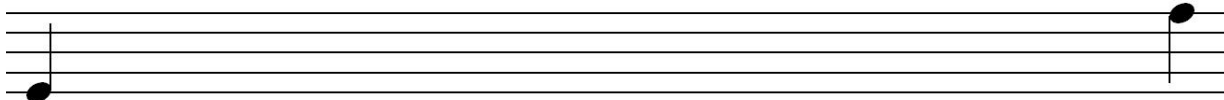
**EXERCÍCIOS**

**Exercício 1** – Complete os desenhos usando as mesmas figuras já inseridas em cada pentagrama. Coloque uma figura em cada linha e em cada espaço. Observe com atenção a direção e o lado das hastes e dos colchetes.

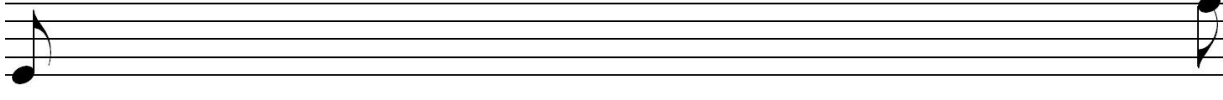
a)



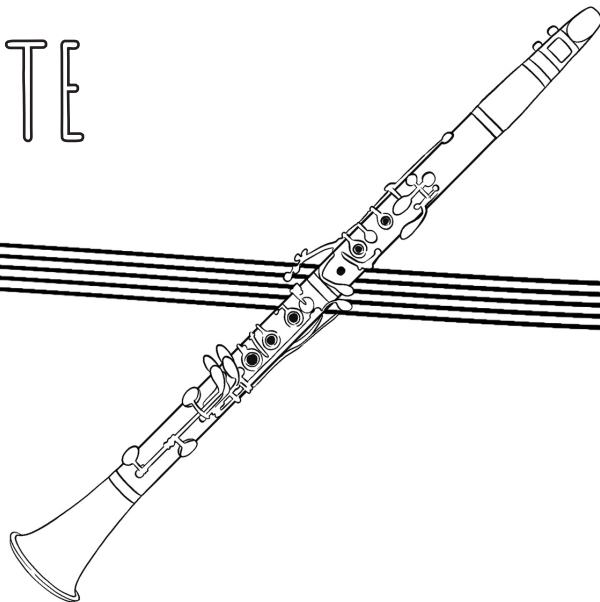
b)



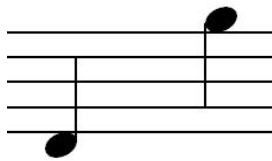
c)



# CLARINETE



As linhas e os espaços do pentagrama não são os únicos onde podemos desenhar as figuras. Também podemos usar os espaços acima e abaixo do pentagrama:



Ainda podemos criar linhas extras, chamadas de linhas suplementares. Podem ser desenhadas quantas linhas você quiser, mas neste capítulo vamos fazer exercícios com no máximo duas:



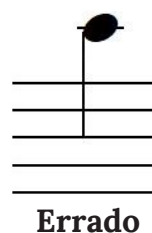
Cada figura deve ter uma linha suplementar apenas para si:



Figuras escritas no espaço acima ou abaixo do pentagrama não precisam de linhas suplementares:



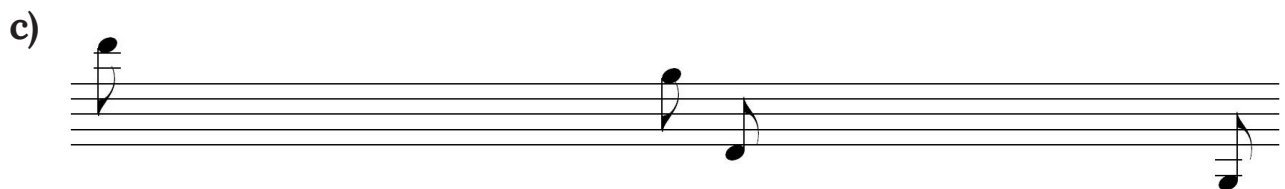
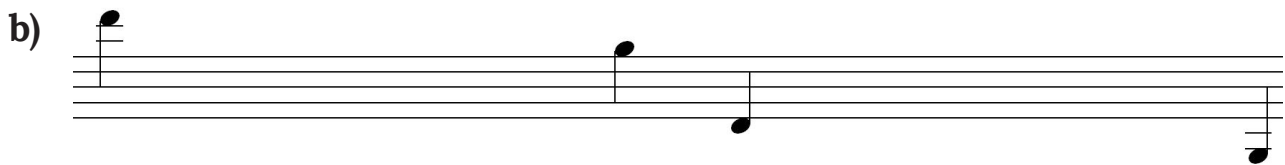
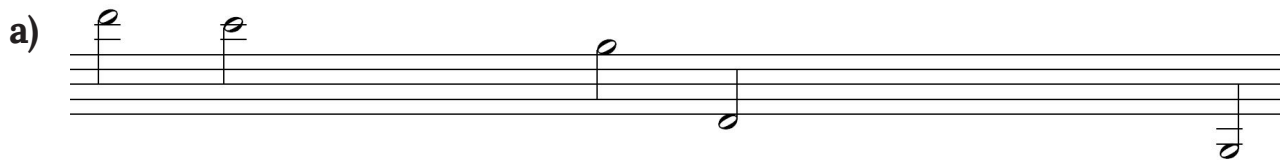
As linhas suplementares também não podem estar muito distantes do pentagrama:





**EXERCÍCIOS**

**Exercício 2** – Complete os desenhos, desta vez usando linhas suplementares.



# VIOLONCELO



## CAPÍTULO 4: A CLAVE DE SOL

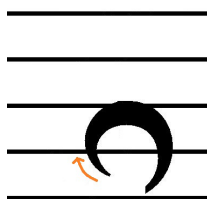
Para que as figuras rítmicas que você já conhece se tornem notas musicais, elas precisam de uma altura. Em outras palavras, elas precisam ganhar o nome de uma das sete notas musicais:

**Dó - Ré - Mi - Fá - Sol - Lá - Si**

O nome das notas é definido por um sinal, desenhado no começo de cada pentagrama: a *clave*. Existem diferentes tipos de claves, mas neste capítulo vamos estudar a clave de Sol:



A clave de Sol começa a ser desenhada a partir da segunda linha do pentagrama:



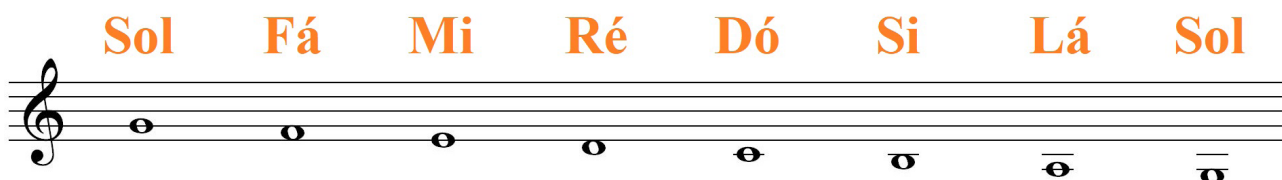
Por isso, a nota que é desenhada sobre a segunda linha recebe o nome de Sol, em referência à clave de Sol:



Assim, as notas que vão nos espaços e nas linhas acima seguem a nomenclatura. Observe que ao chegar à nota Si é possível recomeçar novamente toda a sequência Dó, Ré, Mi:

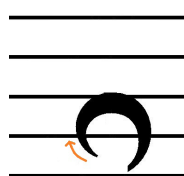


Isso também vale para as notas abaixo de Sol: elas seguem a sequência Dó, Ré, Mi, só que ao inverso:



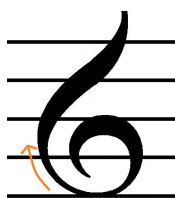
Para desenhar a clave de Sol, observe o passo a passo a seguir:

1º passo:



Faça um caracol começando pela 2ª linha e indo até a 3ª e a 1ª.

2º passo:



Faça um rabo no seu caracol até passar da 5ª linha. Esse rabo deve ser sinuoso.

3º passo:



Abaixa o rabo caracol! Faça o rabo dele descer pelo meio da casquinha enrolada.

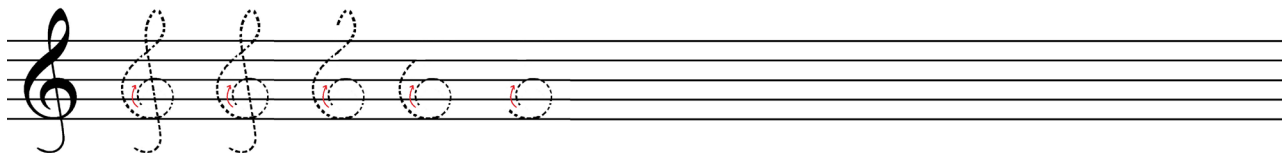
4º passo:



Para terminar, faça uma voltinha!

## EXERCÍCIOS

**Exercício 1** – Complete e copie a clave de Sol até o final do pentagrama.



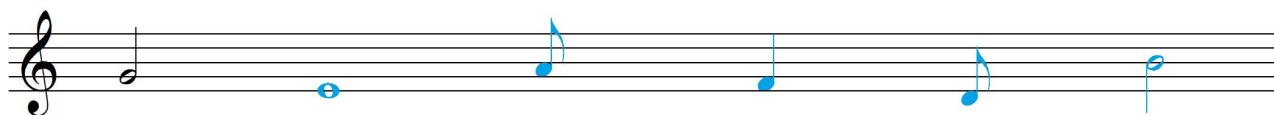
**Exercício 2** – Escreva o nome das notas. Observe o exemplo:

Ré      Fá      Si      Dó      Mi      Ré

Sol      Dó      Sol      Si      Lá      Si      Lá

Você pode desenhar as notas  
(Dó, Ré, Mi...)  
em mais de um lugar no pentagrama:

**Exercício 3** – Desenhe a partitura conforme solicitado. Observe o exemplo:



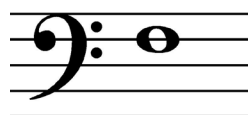
- |        |           |          |          |          |        |
|--------|-----------|----------|----------|----------|--------|
| a) Sol | b) Mi     | c) Lá    | d) Fá    | e) Ré    | f) Si  |
| Mínima | Semibreve | Colcheia | Semínima | Colcheia | Mínima |

## CAPÍTULO 5: A CLAVE DE FÁ

Neste capítulo vamos estudar outra clave, a *clave de Fá*:



A clave de Fá normalmente começa a ser desenhada na 4ª linha. Quando essa clave é usada, a nota escrita na 4ª linha recebe o nome de Fá, em referência ao nome da clave:



Fá

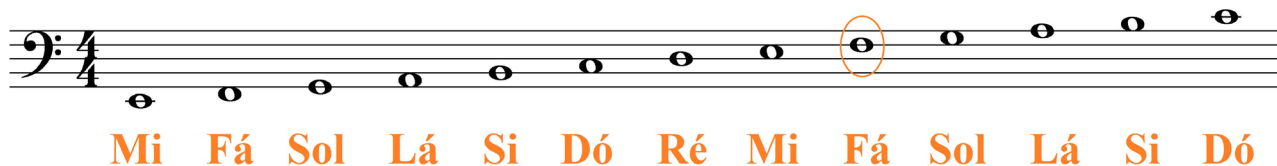
Observe que, dependendo da clave usada, figuras posicionadas na mesma linha podem se tornar notas diferentes:



Fá

Ré

Assim como na clave de Sol, as notas acima e abaixo do Fá são nomeadas seguindo a sequência Dó, Ré, Mi e as linhas e os espaços do pentagrama.

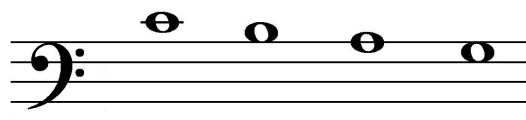


Por que existem  
claves diferentes?  
Porque nem todas as notas  
cabem dentro do pentagrama.  
Veja:

**Dó Si Lá Sol**



Precisamos de muitas linhas  
suplementares para escrever  
notas graves!  
Por isso é mais fácil  
escrever essas notas graves na clave  
de Fá!  
Veja como elas cabem melhor no  
pentagrama:



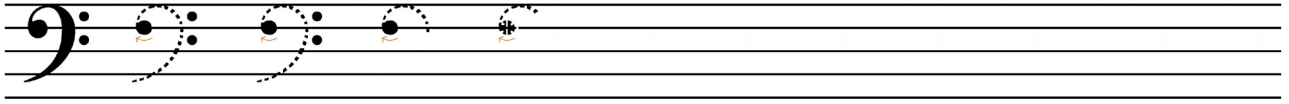
**Dó Si Lá Sol**

A clave de Sol é mais usada em partituras para instrumentos agudos, como o violino e a flauta transversal, enquanto a clave de Fá é mais usada para instrumentos graves, como o contrabaixo e a tuba. O piano é um dos instrumentos que usa essas duas claves.



## EXERCÍCIOS

**Exercício 1** – Complete e copie a clave de Fá até o final do pentagrama. Comece o desenho pela 4ª linha. Os dois pontos são a última coisa que você deve desenhar.



**Exercício 2** – Escreva o nome das notas. Observe as claves com atenção. Alguns exercícios estão feitos para você.

**Si**   **Si**   **Mi**   **Sol**   **Fá**   **Lá**

**Dó**   **Lá**   **Sol**   **Ré**   **Dó**   **Fá**

**Ré**   **Si**   **Lá**   **Ré**   **Lá**   **Mi**

**Exercício 3** – Antes de cada nota, desenhe a clave que fará aquela nota assumir o nome escrito abaixo dela. O primeiro exercício está pronto.

**Ré**   **Ré**   **Sol**   **Mi**   **Mi**

**Sol**   **Sol**   **Fá**   **Lá**   **Dó**

## CAPÍTULO 6: ANÁLISE MUSICAL

Em uma partitura, normalmente, existem informações importantes para a execução da música e que vão além de figuras rítmicas, pausas e alturas. Observe:

Sinfonia nº 1 em Dó maior, opus 21  
3º movimento – Minueto – Allegro molto e vivace  
Ludwig van Beethoven

Quem escreveu  
essa partitura?



Ludwig van Beethoven em 1820 (50 anos)  
Pintor: Joseph Karl Stieler

Essa partitura é um pequeno  
trecho de uma sinfonia composta  
por Ludwig van Beethoven.

Ele foi um compositor alemão,  
que viveu de 1770 a 1827. Além de  
compor, ele também tocava órgão,  
piano e violino e estudou canto  
quando criança.

Ele é o autor da famosa peça  
“Por Elise” e você provavelmente  
já ouviu o começo da sua  
Sinfonia nº 5!

Ouçã a música da partitura acima.  
Ela é sua Sinfonia nº 1, composta  
entre 1779 e 1800, quando ele tinha  
apenas 9 anos!





A expressão circulada em laranja na partitura do começo desse capítulo é uma indicação de andamento. Ela diz o quão rápido deve ser tocada a música. As indicações de andamento, assim como outras indicações, são escritas normalmente em italiano. A expressão *Allegro molto e vivace* significa “muito alegre e vivaz (vivo)”. Isso quer dizer que essa música deve ser tocada de forma muito rápida (viva) e animada. Existem outras indicações de andamento mais rápidas e mais lentas que essa. Veja duas delas:

<u>Indicações de andamento</u>	
<i>Adagio</i>	<b>Cômodo (pouco rápido, confortável)</b>
<i>Allegro molto e vivace</i>	Muito alegre e vivaz
<i>Allegro assai</i>	<b>Muitíssimo alegre</b>

Na partitura do começo da página anterior, o pontinho circulado de verde é uma indicação de articulação. Ele indica que a nota abaixo dele deve ser tocada de forma destacada ou breve.

<u>Indicação de articulação</u>	
.	<i>Staccato</i> Destacado

Os sinais circulos de azul na partitura são indicações de dinâmica e dizem com que intensidade as notas devem ser executadas. Veja o que significam esses sinais e outros semelhantes:

<u>Indicações de dinâmica</u>		
<i>p</i>	<i>Piano</i>	Fraco
<i>f</i>	<i>Forte</i>	Forte
<i>cresc.</i>	<i>Crescendo</i>	Crescendo (ficando forte gradualmente)
	<i>Crescendo</i>	Crescendo
<i>dim.</i>	<i>Diminuendo</i>	Diminuindo (ficando fraco gradualmente)
	<i>Diminuendo</i>	Diminuindo

## EXERCÍCIOS

**Exercício 1** – Vamos concluir a análise da partitura apresentada no começo deste capítulo. Responda o que se pede.

Sinfonia nº 1 em Dó maior, opus 21  
3º movimento – Minueto – Allegro molto e vivace  
Ludwig van Beethoven

Allegro molto e vivace

*p* *cresc.*

5 *f*

a) A barra de compasso do final da música indica que deve ser feito o quê?

Indica que a música deve ser repetida desde o começo.

b) Qual é o nome da primeira figura rítmica da música?

Seminima.

c) Qual é o nome da única pausa usada na música?

Pausa de semínima.

e) Copie aqui a fórmula de compasso dessa música:

3
4

f) A fórmula de compasso dessa música indica que em cada compasso dela cabem 3 vezes a figura rítmica chamada de Seminima.

g) Qual é a altura da nota mais aguda da música? Ré.

h) Qual é a altura da nota mais grave? Sol.

**Exercício 2** – Analise a partitura e responda o que se pede.

Sinfonia nº 1 em Mi bemol maior, K. 16  
1º movimento – Allegro molto  
Wolfgang Amadeus Mozart

Allegro molto

*f* *p*

Esse é um trecho da Sinfonia nº 1 de Wolfgang Amadeus Mozart! Ele nasceu na Áustria em 1756 e morreu em 1791.



Wolfgang Amadeus Mozart (retrato póstumo)  
Pintora: Barbara Krafft

Mozart, assim como Beethoven, foi uma criança prodígio. Sua primeira composição foi feita quando ele tinha 5 anos. Ele compôs a sinfonia da partitura acima aos 8!

a) O que significa, em português, o F escrito embaixo do primeiro compasso?

**Forte.**

b) O que significa, em português, o P embaixo do quarto compasso?

**Fraco.**

c) Qual é o nome da pausa do compasso 3?

**Pausa de mínima.**

d) Qual é o nome da figura rítmica do compasso 5?

**Semibreve.**

e) Qual é a altura da segunda nota do primeiro compasso?

**Sol.**

f) Essa música está escrita em clave de **Sol.**

g) A expressão *Allegro molto* no começo da música significa **muito alegre** em português.

Ela é uma indicação de **andamento.**

**Exercício 3** – Analise a partitura e responda o que se pede.

The banana boat song  
Canção de trabalho da Jamaica

**Allegro**

Six hand, se-ven hand, eight hand, bunch! Day da light and I wan-na go ho - me

5  
We load ba-na-na till da ear - ly light. Day da light and I wan-na go home - Day, oh,

10  
day — oh. Day da light and I wan-na go home Come mis-ter Tal-ly-man, come tal-ly me ba-na-na

**The banana boat song**

Six hand, seven hand, eight hand, bunch!  
Day da light and I wanna go home  
We load banana till da early light  
Day da light and I wanna go home  
Day, oh, day, oh  
Day da light and I wanna go home  
Come mister Tallyman, come tally me banana

**A canção do barco de banana**

Seis palmas, sete palmas, oito palmas, cacho!  
Vem a luz do dia e eu quero ir para casa  
Nós carregamos bananas até sair a luz do dia  
Vem a luz do dia e eu quero ir para casa  
Dia, oh, dia, oh  
Vem a luz do dia e eu quero ir para casa  
Venha senhor contador, venha e conte minhas bananas

Essa é uma canção de trabalho jamaicana, criada e cantada provavelmente por escravizados que trabalhavam na colheita de banana.

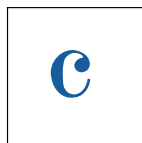


**Jamaica**

Essa canção ficou mundialmente conhecida na interpretação de Harry Belafonte, um cantor dos Estados Unidos de família jamaicana.

a) O  $\frac{4}{4}$  no começo do pentagrama indica a fórmula de compasso da música.

b) Esse  $\frac{4}{4}$  também pode ser escrito como



c) A fórmula de compasso dessa música indica que em cada compasso dela cabem 4 vezes a figura rítmica chamada de semínima.

d) A indicação de andamento dessa música pode ser traduzida como alegre. Ela indica que a música deve ser tocada de forma rápida.

e) Nessa música aparecem pausas de semínima.

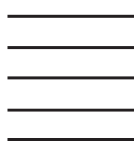
f) Qual é o nome da primeira figura rítmica da música? Semínima.

g) Qual é a altura da nota mais aguda da música? Dó.

h) Qual é a altura da nota mais grave? Si.

i) Essa música está escrita na clave de Sol.

j) Desenhe a clave usada na música:





# PERCEPÇÃO MUSICAL



## Orientações para o(a) professor(a)

- As atividades de percepção musical deste material não devem ser feitas de uma única vez. Ou seja, não é recomendável que o(a) professor(a) tome, por exemplo, o exercício 1 de “Semelhanças e diferenças” e o realize em uma única aula. É preferível que sejam realizados poucos exercícios (letras) de cada atividade por vez. O objetivo desta sugestão é evitar que os exercícios se tornem demasiadamente repetitivos e cansativos, o que levaria os(as) estudantes a os fazerem como meras atividades mecânicas, desacompanhadas de reflexão.

- A quantidade de vezes que um mesmo exercício deve ser tocado é algo que precisa ser ponderado pelo(a) professor(a) a partir da observação de seus(suas) estudantes. Tradicionalmente as atividades de Percepção Musical são tocadas três vezes, mas essa quantidade de repetições pode ser exagerada em alguns exercícios, ou mesmo insuficiente em outros. O que se recomenda, de modo geral, é que sejam feitas pelo menos duas repetições, para que os(as) estudantes possam responder e conferir suas respostas, antes de partirem para a correção junto com o(a) professor(a). Ainda, sempre que possível, é interessante desafiar os(as) estudantes a responderem os exercícios com uma quantidade menor de repetições, afinal, na “vida real” dos músicos, especialmente nas situações que envolvem a execução em público, é importante saber “pensar rápido” para reconhecer e contornar imprevistos que possam surgir, sem interromper a música.

- Quanto ao andamento de execução dos exercícios, a sugestão anterior continua sendo válida: é preciso que o(a) professor(a) pondere a esse respeito, tendo em mente as necessidades e possibilidades de seus(suas) estudantes. Algumas observações extras podem ser realizadas, contudo. Primeiramente, é interessante que o(a) professor(a) evite execuções demasiadamente lentas, pois isto pode provocar um distanciamento tão grande entre os tempos de um trecho musical, a ponto de ele deixar de ser percebido como uma frase e passar a ser entendido como um mero apanhado de notas desconexas – o que certamente não é positivo, pois “música” é mais que simplesmente o agrupamento de sons sem nenhuma relação entre si. Por fim, execuções muito rápidas devem, naturalmente, ser evitadas se os(as) estudantes não estiverem preparados(as) para pensar igualmente rápido sobre o que ouvem. Mas, sempre que possível, é benéfico estimular os(as) estudantes nesse sentido, pelo motivo exposto anteriormente (músicos precisam “pensar rápido”, sem desespero e de forma assertiva).

- Ao longo dos exercícios, o(a) professor(a) irá encontrar letras marcadas com um asterisco. Aqueles exercícios podem ser feitos em casa e possuem gravação disponível no site deste livro.



## CAPÍTULO 1 – RITMO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

**Exercício 1** – Você irá ouvir uma sequência rítmica que deverá ser memorizada. Em seguida, essa mesma sequência será repetida pelo(a) seu(sua) professor(a), podendo ou não acontecer uma alteração rítmica durante essa repetição. Diga se houve alguma alteração. Observe o exemplo:

(Os exercícios com \* estão no CD 1A – faixas 1 a 8)

### Orientações para o(a) professor(a)

- Esse exercício busca exercitar a compreensão auditiva e a memorização. “Memorização” como um objetivo pedagógico pode parecer algo condenável para educadores críticos da escola tradicional, afinal ela é associada à “decoreba”, que geralmente redundava em um exercício vazio em termos de aprendizagem. Contudo, é importante que tenhamos em mente que a memorização é algo que faz parte do cotidiano dos músicos, sendo estimulada por muitos(as) professores(ras) para que o(a) estudante possa se ver livre das amarras da partitura para interpretar a música de forma expressiva. Muitas vezes, a memorização chega a ser uma necessidade, como no caso dos cantores de ópera, a quem não é possível subir ao palco para interpretar um personagem levando em mãos a partitura. Além disso, pretendemos demonstrar aqui que a memorização não pode ser concebida como uma atividade dissociada da compreensão musical, colocando-nos contra a ideia de “decoreba” mecânica, praticada pela escola tradicional.

- É fundamental que a memorização dos trechos a seguir seja acompanhada de um exercício de análise auditiva. De acordo com Karpinski (2000), uma memorização efetiva depende da análise e da compreensão daquilo que se pretende memorizar. Portanto, “destrinchar” o modo como a música foi escrita é um importante passo para que se possa retê-la na memória. Esse ato pode ser feito analisando-se uma peça em termos de estrutura harmônica, fraseológica, etc., a fim de criar “guias”, como proposto por Chaffin, Demos e Logan (2016). Mas, essa análise pode ser feita em menor escala observando-se figuras rítmicas, como proposto aqui. Esta análise deve ter por finalidade “encaixar” aquilo que é ouvido dentro de figuras rítmicas que, neste momento, os(as) estudantes já devem conhecer, por terem realizado exercícios da seção de solfejo envolvendo a percussão em eco e a leitura propriamente dita.

- Conte pelo menos um compasso em branco em voz alta antes de tocar os exercícios a seguir. Isso é importante porque alguns exercícios podem começar com pausas. Sem a contagem de início elas dificilmente serão observadas. Não se recomenda bater a pulsação enquanto o exercício é tocado, pois acompanhar a pulsação é uma habilidade que os(as) estudantes precisam desenvolver. O(a) professor(a) pode auxiliar a turma temporariamente, marcando tempos, se sentir necessidade.

- Entre a execução do trecho e sua repetição, deixe um silêncio equivalente a pelo menos o mesmo tempo que você permaneceu tocando. Durante este tempo o(a) estudante deverá repetir mentalmente o que acabou de ser ouvido, a fim de analisar o trecho. Pode ser que alguns(algumas) sintam dificuldade em realizar essa repetição apenas “dentro da cabeça”, necessitando tocar ou cantar. Essa necessidade de cantar ou tocar para que se possa pensar sobre um trecho musical foi observada por Caregnato (2016) e constitui um comportamento típico de fases iniciais de desenvolvimento do pensamento musical. O(a) estudante que age desse modo apresenta dificuldades em pensar de forma plenamente abstrata, necessitando de apoios concretos – como o canto, a voz ou a percussão – para que o pensamento se concretize. O equivalente matemático a esse comportamento musical seria o gesto de somar usando os dedos, praticado por muitas crianças e mesmo por adultos. É importante compreender que muitos(as) estudantes cantam ou tocam em atividades como a proposta aqui porque demonstram uma necessidade

cognitiva de que isso ocorra, e barrá-los pode impedir não só a realização da atividade, como o próprio desenvolvimento cognitivo musical dos sujeitos. Não há motivo para impedir que isso seja feito, embora o(a) professor(a) deva aconselhar a realização do mínimo de ruído possível, para não atrapalhar outros(as) estudantes, e embora seja positivo desafiar os(as) estudantes de tempos em tempos para que internalizem seu pensamento, realizando o exercício em completo silêncio.

- Ao menos nos primeiros exercícios, após tocar o(a) professor(a) deve analisar os trechos rítmicos em voz alta com a classe, antes que os(as) estudantes escrevam as respostas. Para facilitar a comunicação durante essa análise, sugere-se nomear as figuras rítmicas de acordo com os “títulos” atribuídos a elas por métodos de solmização já usados durante o solfejo (por exemplo, uma semínima pode ser chamada de “tá” e duas colcheias de “titi”). À medida que as aulas forem avançando (lembre-se, a proposta não é esgotar esse exercício em uma única aula, mas dividi-lo ao longo de aulas diferentes), deixe que os(as) estudantes façam suas análises e respostas sozinhos(as).

- Ao corrigir os exercícios, peça para que os(as) estudantes falem o que responderam, em lugar de simplesmente ditar o gabarito. Crie um ambiente de acolhida a todo tipo de respostas, sejam elas “certas” ou “erradas”, pois o “erro” pode ser mais positivo que um acerto ao acaso! Caso existam respostas divergentes para um mesmo exercício, toque-o novamente e peça para que os(as) estudantes defendam seu posicionando, explicando a análise que fizeram. Durante esse procedimento, as correções de respostas erradas provavelmente começarão a ser realizadas pelos(as) próprios(as) estudantes, antes mesmo que o(a) professor(a) precise fazê-las. Kamii (2011) defende que a correção de erros se dê da forma mais autônoma possível, ou seja, para ela o mais importante é que o(a) estudante tome consciência de seus erros, a fim de corrigi-los por si mesmo(a). Uma estratégia para que isso ocorra é colocar o(a) estudante em confronto positivo (ou seja, sem gerar vergonha, medo e competitividade) com o pensamento de outros(as) estudantes. Em suas palavras: “quando a criança é confrontada com a ideia de outra criança, conflitante com a sua, geralmente é motivada a pensar outra vez sobre o problema, a retificar sua ideia ou encontrar um argumento para defendê-la” (KAMII, 2011, p. 58).

## EXEMPLO:

a)	
----	--



## CAPÍTULO 2 – RITMO: CORREÇÃO DE ERROS

**Exercício 1** – Cada trecho rítmico a seguir será tocado com um erro. Circule o tempo que foi tocado errado. Depois, escreva o que foi tocado pelo(a) professor(a) no lugar onde havia o erro. Observe o exemplo:

(Os exercícios com \* estão no CD 1A – faixas 9 a 12)

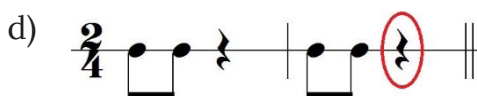
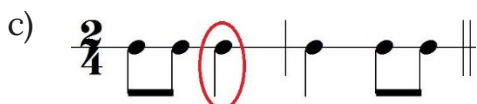
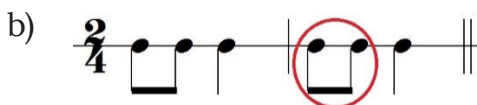
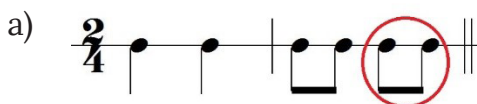
### Orientações para o(a) professor(a)

- O objetivo desse exercício é aprimorar a leitura rítmica, a compreensão auditiva e a identificação de erros de leitura musical.

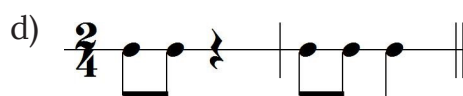
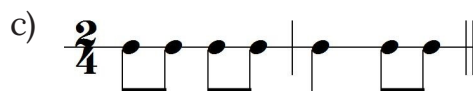
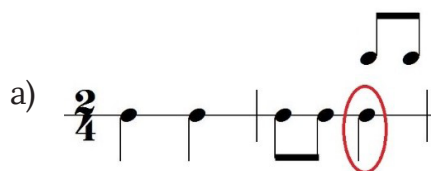
- Antes de tocar a versão do(a) professor(a) de cada exercício, permita aos(às) estudantes lerem os trechos rítmicos que possuem escritos em seu livro. Essa leitura pode ser feita em voz alta, com toda a turma, nos primeiros exercícios. Recomenda-se o uso de estratégias de solmização durante esse processo. À medida que as aulas forem avançando, os(as) estudantes podem ser desafiados(as) a lerem apenas mentalmente aquilo que possuem escrito, antes que o(a) professor(a) toque.

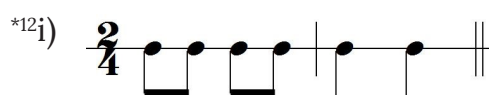
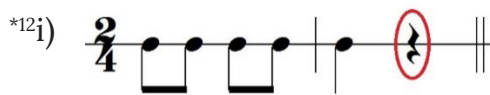
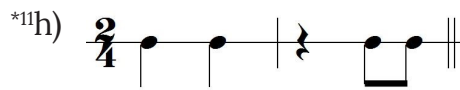
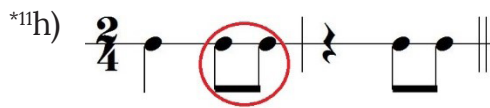
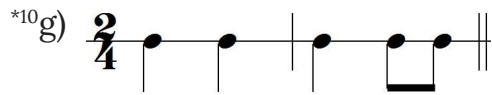
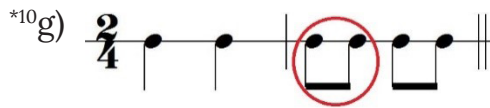
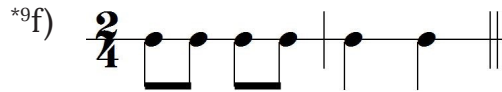
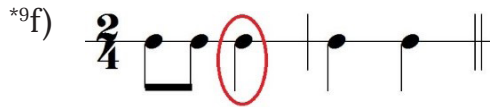
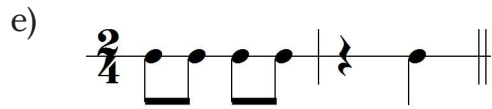
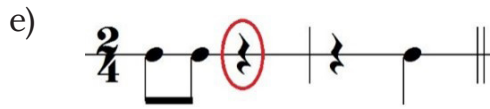
- Ao corrigir esse exercício, não peça aos(às) estudantes que simplesmente descrevam o que responderam. Aproveite a oportunidade para pedir a eles(as) que leiam o exercício tal qual foi tocado pelo(a) professor(a).

#### Professor(a) EXEMPLO:

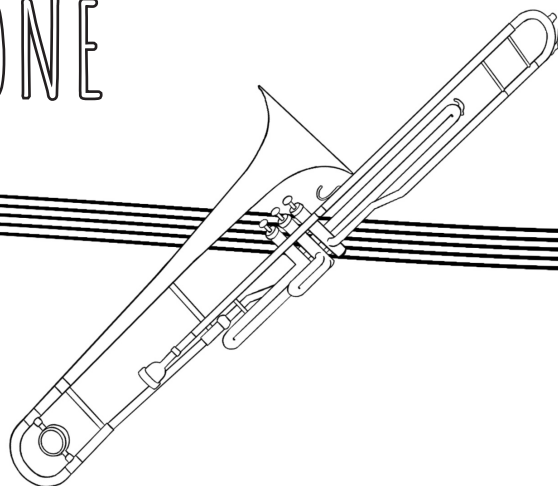


#### Livro do Estudante EXEMPLO:





# TROMBONE



**Exercício 2** – Cada trecho rítmico a seguir será tocado com dois tempos errados. Circule os erros. Depois, escreva o que foi tocado pelo(a) professor(a) nos lugares onde havia os erros. Observe o exemplo:

(Os exercícios com \* estão no CD 1A – faixas 13 a 16)

### Orientações para o(a) professor(a)

- Não vamos repetir o que foi dito no exercício anterior, pois as recomendações de lá continuam sendo válidas aqui. Gostaríamos apenas de acrescentar que a partir deste exercício a quantidade de erros será maior, o que fará com que os(as) estudantes comecem a desenvolver a tendência de assinalar o primeiro erro durante a primeira audição, e a observar a existência do segundo erro apenas em uma segunda audição. Estimule seus(suas) estudantes a evitarem esse tipo de estratégia, pois ela não será benéfica em atividades posteriores, como o ditado. Ao focar sua atenção em apenas um erro por vez, os(as) estudantes estão realizando o que se chama, do ponto de vista cognitivo, de “centração” (CAREGNATO, 2016). Esse tipo de ação impede a observação de estruturas maiores, como frases, contextos melódicos e harmônicos, etc., comprometendo assim a observação do “cenário musical”, que deve ser um dos focos do ensino de Percepção Musical. Como defendido por Rogers (1983), é importante evitar que os(as) estudantes se percam olhando as “árvores” (ou fazendo centrações) para que não deixem de perceber a “floresta” (estruturas musicais mais complexas), onde reside a beleza musical. Ainda, Caregnato (2016) observou que a realização de centrações é um traço presente em fases iniciais de desenvolvimento da competência de produzir ditados, e que é graças a essas (entre outros aspectos) que o sucesso do(a) estudante na concretização desse tipo de tarefa se torna comprometido. Portanto, durante esse exercício é preferível que os(as) estudantes observem os dois erros logo na primeira audição, e que sejam encorajados(as) a circular suas respostas apenas após o término da execução do(a) professor(a) (estudantes que escrevem enquanto o(a) professor(a) toca tendem a “deixar passar” o que está sendo ouvido).

#### Professor(a) EXEMPLO:

a)

b)

c)

#### Livro do Estudante EXEMPLO:

a)

b)

c)

d)

d)

e)

e)

\*13f)

\*13f)

\*14g)

\*14g)

\*15h)

\*15h)

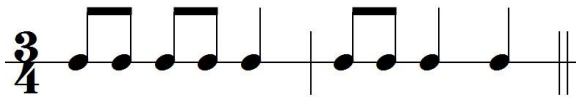
\*16i)

\*16i)

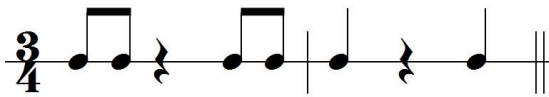









d) 

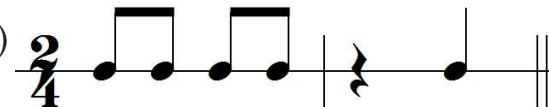
d) 

e) 

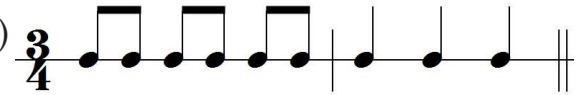
e) 

\*17f) 


\*17f) 


\*18g) 

\*18g) 

\*19h) 

\*19h) 

\*20i) 

\*20i) 



b) Teresinha de Jesus

PROFESSOR(A):

Te - re - si - nha de Je - sus deu' - ma que - da e foi ao chão. A - co -  
 mei - ro foi seu pai, o se - gun - do, seu ir - mão, e o ter -  
 5 di - ram três ca - va - lhei - ros, to - dos três cha - péu na mão. O pri  
 cei - ro — foi a - que - le que a Te - re - sa deu a mão.

LIVRO DO(A) ESTUDANTE:

Te - re - si - nha de Je - sus deu' ma que - da e \_\_\_\_\_ A - co - di - ram três \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ foi ao chão cava -  
 \_\_\_\_\_ to - dos três \_\_\_\_\_ mão. O pri - mei - ro \_\_\_\_\_ pai, o se -  
 ... lheiros chapéu na foi seu  
 \_\_\_\_\_ seu ir - mão, o ter - cei - ro foi a - que - le que a Te - \_\_\_\_\_ deu a mão.  
 ... quando ... resa

\*21c) Pirulito

PROFESSOR(A):

Pi - ru - li - to que ba - te, ba - te. Pi - ru - li - to que já ba -  
 4 teu Quem gos - ta - de mim é e - la, quem gos - ta de - la sou eu.

LIVRO DO(A) ESTUDANTE:

Pi - ru - li - to que ba - te, Pi - ru - li - to que  
*bate* *já ba - ...*

teu Quem é e - la, quem gos - ta sou eu.  
*gosta de mim* *dela*

\*22d) O cravo brigou com a rosa

PROFESSOR(A):

O cra - vo bri - gou com a ro - sa de - bai - xo de u - ma sa - ca - da. O  
cra - vo fi - cou do - en - te e a ro - sa foi vi - si - tar. O

5 cra - vo sa - iu fe - ri - do e a ro - sa des - pe - da - ça - da. O  
cra - vo te - ve um des - ma - io e a ro - sa pôs - se a cho - rar

LIVRO DO(A) ESTUDANTE:

O cra - vo bri - gou com a *rosa* de - bai - xo de u - ma sa - ca - da. O

*cravo sa - ...* iu fe - ri - do e a ro - sa des - pe - da - ça - da. *O cravo fi - ...* cou do - en - te e a

*rosa foi* vi - si - tar. O cra - vo te - ve um des - ma - io e a *rosa pôs - ...* se a cho - rar

## CAPÍTULO 4 – MELODIA: CONTORNOS MELÓDICOS

**Exercício 1** – Você irá ouvir três notas tocadas em sequência. Uma delas será grave, outra média e outra aguda. Escreva em que ordem as notas foram ouvidas, usando as iniciais G (grave), M (média) e A (aguda). Observe o exemplo:

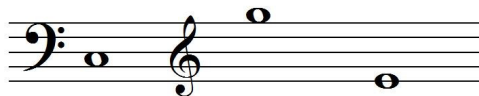
(Os exercícios com \* estão no CD 1A – faixas 23 A 28)

### Orientações para o(a) professor(a)

- O objetivo dessa atividade é exercitar a diferenciação entre sons graves, médios e agudos.
- Possivelmente alguns(algumas) estudantes irão sentir a necessidade de cantar o que foi tocado, a fim de poder definir a sequência de graves, médios e agudos. Não há motivos para coibir essa prática, como mencionado anteriormente, apenas é importante observar se, ao fazer isto, eles(as) não estarão tentando alcançar notas em oitavas muito graves ou muito agudas, prejudicando sua saúde vocal. Nesses casos será preciso oitavar, ou mesmo não cantar – observar o esforço que seria necessário para a produção de determinadas notas pode ser o suficiente para que o(a) estudante perceba se elas são graves ou agudas.

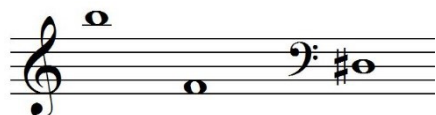
EXEMPLO:

a)



Resposta:  
G A M

b)



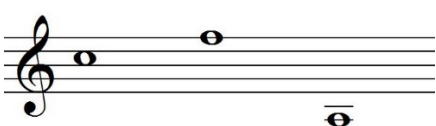
Resposta:  
A M G

c)



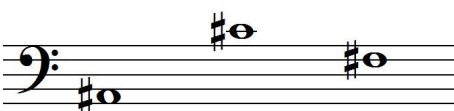
Resposta:  
G A M

d)



Resposta:  
M A G

e)

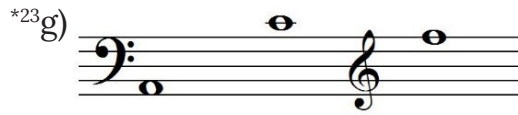


Resposta:  
G A M

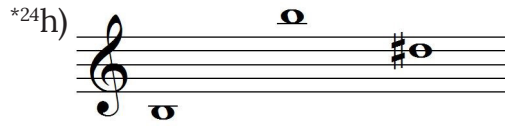
f)



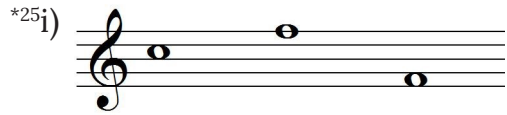
Resposta:  
A G M



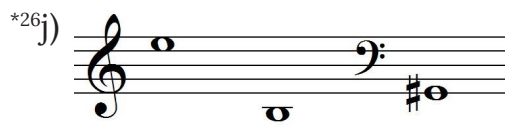
Resposta:  
G M A



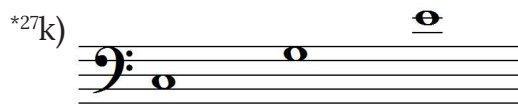
Resposta:  
G A M



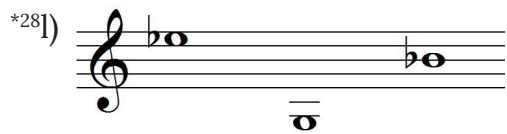
Resposta:  
M A G



Resposta:  
A M G

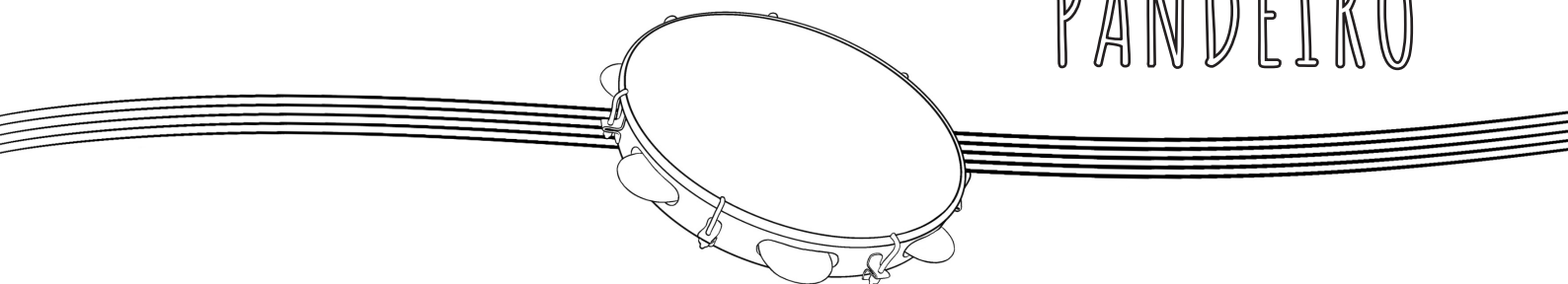


Resposta:  
G M A



Resposta:  
A G M

PANDEIRO



**Exercício 2** – Circule os lugares onde aparecem as notas mais graves e mais agudas de cada uma das seguintes músicas. Observe que algumas respostas já estão prontas. Em cada música haverá apenas um ponto onde estão as notas mais graves e outro onde estão as mais agudas.

(Os exercícios com \* estão no CD 1A – faixas 29 e 30)

### Orientações para o(a) professor(a)

- Os objetivos dessa atividade são exercitar a diferenciação entre graves e agudos e aproximar as atividades desenvolvidas no capítulo de vivências do cotidiano musical dos(das) estudantes.
- Certifique-se de que todos(as) os(as) estudantes conhecem as canções dos exercícios.
- É fundamental que os(as) estudantes cantem as músicas a seguir, para que sintam na voz e no corpo os pontos graves e agudos de cada trecho. Contudo, caso perceba que sua turma está pronta para resolver o exercício em completo silêncio, pode ser um desafio positivo estimulá-la a cantar apenas mentalmente.

#### a) Se essa rua fosse minha - folclore brasileiro

PROFESSOR (A):

Se es-sa ru-a, se es-sa ru-a fos-se mi-nha, eu man - da-va, eu man-da-va la-dri - lhar

LIVRO DO(A) ESTUDANTE:

G

Se es - sa ru - a, se es - sa ru - a fos - se mi - nha

Eu man - da - va, eu man - da - va la - dri - lhar

#### b) Ciranda, cirandinha - folclore brasileiro

PROFESSOR (A):

Ci - ran - da, ci - ran - di - nha, va - mos to - dos ci - ran - dar

LIVRO DO(A) ESTUDANTE:

Ci - ran - da, ci - ran - **A**  
 (di - nha)

Va - mos to - dos ci - ran - dar

c) A barata diz que tem - folclore brasileiro

PROFESSOR (A):

A ba - ra - ta diz que tem se - te sa - ias de fi -  
 4 ló. É men - ti - ra da ba - ra - ta, e - la tem é u - ma só

LIVRO DO(A) ESTUDANTE:

A ba - ra - ta diz que tem se - te sa - ias de fi - ló

(É men - ti - ra da ba - ra - ta, e - la tem é u - ma só)  
**G**

\*29 d) A canoa virou - folclore brasileiro

PROFESSOR (A):

A ca - no - a vi - rou, dei - xa e - la vi - rar

LIVRO DO(A) ESTUDANTE:

A ca - no - a vi - rou, dei - **A**  
 (xa e - la) vi - rar



\*30e) Cai, cai balão – folclore brasileiro

PROFESSOR (A):

C F G<sup>7</sup>

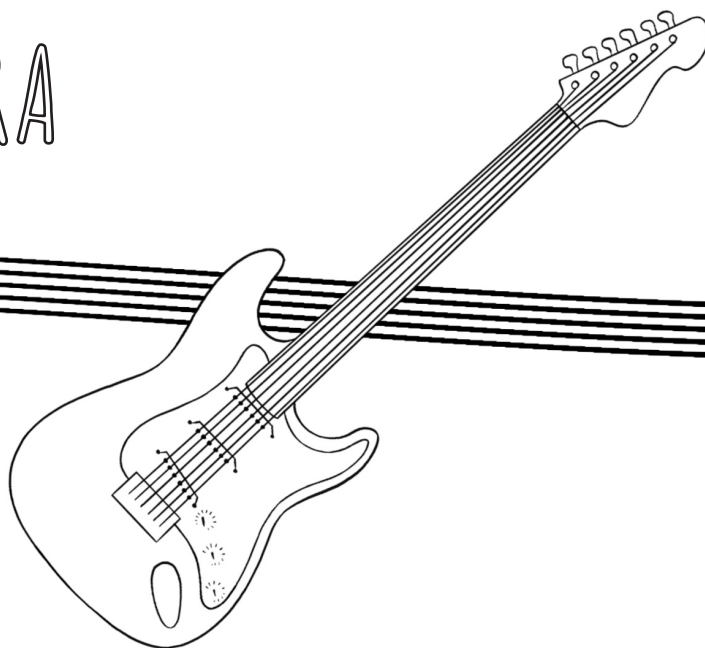
Cai, cai ba-lá. Cai, cai ba-lão, a - qui na mi-nha mão

LIVRO DO(A) ESTUDANTE:

Ca, cai ba - lão

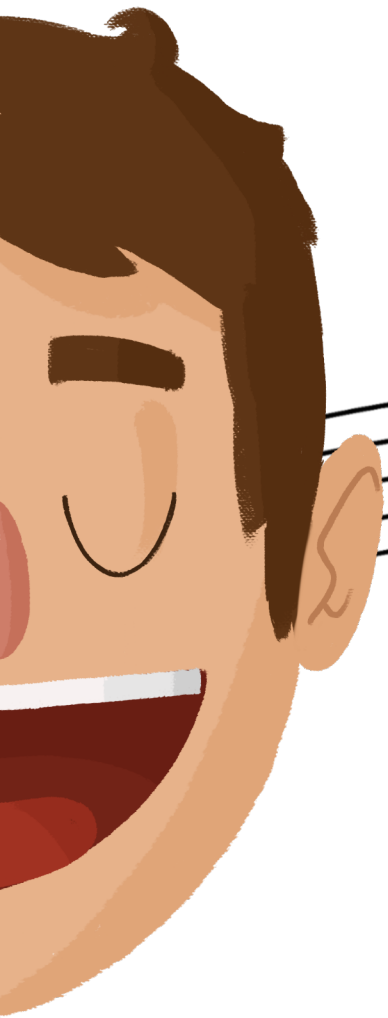
Cai, cai ba - lão a - qui na mi - nha mão

# GUITARRA





# SOLFEO



## Orientações para o(a) professor(a)

- Esta seção de solfejo é formada por capítulos com exercícios de bater em eco, cantar em eco e de solfejo, propriamente dito, de tipo rítmico e melódico. É interessante que os exercícios de bater e de cantar em eco sejam feitos antes dos solfejos, pois aqueles constituem a preparação para esses últimos.

- É importante que, em todos os exercícios feitos nesta seção, seja buscada não só a precisão rítmica e melódica, mas também o desenvolvimento da musicalidade, por meio: do uso de legatos (evitar a leitura nota a nota); da caracterização de fórmulas de compasso (acentuação do primeiro tempo de cada compasso); da construção de crescendi ou diminuendi em notas repetidas e/ou do uso de diferentes articulações; da sinalização de finalizações de ideias musicais por meio de mudanças de andamento e/ou de dinâmica; etc. A expressividade deve ser buscada em todos os exercícios, pois a precisão rítmica e melódica se torna mais fácil quando a expressividade é atingida.

- Exercícios marcados com asterisco podem ser feitos em casa, pelos(as) estudantes. Seus áudios estão disponíveis no site deste livro.

## CAPÍTULO 1 – RITMO: BATER EM ECO

**Exercício 1** – Seu(sua) professor(a) irá tocar pequenos trechos musicais. Você deverá ouvir para, em seguida, imitar o que foi tocado como se você fosse um eco. Não demore para entrar. A música deve ser tocada sem interrupções.

(Os exercícios com \* estão no CD 1A – faixas 31 a 33)

### Orientações para o(a) professor(a):

- Os objetivos desse exercício são preparar os(as) estudantes para o solfejo rítmico, apresentando a eles(as) as figuras rítmicas que serão trabalhadas nesse tipo de atividade de leitura, e desenvolver a compreensão e a memorização musical.

- Esses exercícios podem ser realizados com e sem acompanhamento, pois de ambas as formas trabalham habilidades importantes para o desenvolvimento musical – no primeiro caso, as noções de simultaneidade, harmonia, fraseologia, etc., e no segundo, a autonomia e a contagem independente de pulsos, por exemplo. O(a) professor(a) que conseguir tocar o acompanhamento desses exercícios ao vivo certamente terá o benefício de poder acompanhar efetivamente os(as) seus(suas) estudantes (em vez de fazer com que eles acompanhem uma gravação). Caso isso não seja possível, o playback fornecido onde há um asterisco poderá ajudar ao menos de alguma forma.

- Quando esse exercício é feito sem acompanhamento, os(as) estudantes tendem a realizá-lo fazendo pausas após ouvirem o(a) professor(a) e interrompendo o fluxo musical. Isso normalmente acontece quando eles(as) ainda não desenvolveram consciência sobre a duração dos modelos que serão fornecidos, ou seja, quando eles(as) ainda não possuem consciência do quanto, exatamente, duram dois compassos. Essa consciência pode ser desenvolvida de forma intuitiva, por isso não é necessário que o(a) professor(a) interrompa esse tipo de atividade com explicações sobre o que é um compasso, uma pulsação, quantas pulsações serão ouvidas nesse exercício, etc. Nem é necessário que o(a) professor(a) faça os estudantes contarem as pulsações, ou regerem os compassos (pelo menos não por enquanto). Tudo isso pode ser entendido (e as dificuldades dos(das) estudantes podem ser superadas) se o(a) professor(a) utilizar seu corpo e gestos de regência para comunicar o momento certo de os(as) estudantes entrarem no eco. Compreender esse tipo de linguagem corporal e o gestual de regência é tão importante quanto compreender o que está sendo feito do ponto de vista teórico. A teoria já está sendo trabalhada na primeira seção deste livro. É importante que aqui sejam exploradas outras formas de compreensão e de comunicação musical.

- Esses exercícios de bater em eco podem ser realizados com o corpo, inclusive explorando diferentes timbres e possibilidades de produção sonora a cada eco. O uso de instrumentos de percussão ou mesmo de outras famílias também pode ser interessante, especialmente por possibilitar a improvisação melódica – nas situações em que os exercícios forem feitos sem acompanhamento. Caso o(a) professor(a) e os(as) estudantes disponham de instrumental Orff, podem ser realizadas improvisações sobre a escala pentatônica, sobre os acordes de I e II graus, de I e VI graus, etc., com os(as) estudantes imitando apenas o ritmo fornecido pelo(a) professor(a).

- Caso os(as) estudantes não consigam reproduzir um eco com precisão, o(a) professor(a) pode e deve repetir quantas vezes forem necessárias aquele trecho, sinalizando oralmente que está fazendo uma repetição. É interessante procurar manter a fluência na execução, mesmo quando erros acontecerem, para que os(as) estudantes vivenciem a música de forma “musical”. De acordo com Swanwick (2003, p. 69), a fluência é “a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um

instrumento (ou a voz)”, e ela só pode ser conseguida por meio da vivência musical, e não diretamente por meio da leitura e da escrita. Nesse sentido, é importante pedir aos(às) estudantes que estejam atentos(as) para entender o que ouvirem, procurando analisar o que foi tocado em “tempo real”. Caso os(as) estudantes tenham dificuldade em fazer isso, os erros surgirão e não conseguirão ser vencidos. Nesse caso, será necessário interromper o exercício e analisar o que foi ouvido junto com eles(elas), buscando encontrar pontos de semelhanças e de diferenças dentro do que foi tocado (os exercícios de identificação de semelhanças e diferenças da seção de percepção musical deste material podem ser realizados em paralelo com essa atividade), mas tendo em mente que o objetivo é sempre retomar o discurso musical da forma mais fluida possível, compreendendo e fazendo ao mesmo tempo.

- Por fim, é importante que o(a) professor(a) não deixe de caracterizar a fórmula de compasso dos trechos tocados. Todos os exercícios a seguir estão em compasso binário, por isso é importante que o primeiro tempo de cada um desses compassos seja tocado com um leve acento. Isso irá facilitar a percepção do tamanho dos compassos pelos(as) estudantes, e também irá prepará-los(las) para executarem essa diferenciação de forma autônoma nos exercícios de solfejo da sequência.

Professor Eco

\*31a)





\*32b)

Eco

Professor

The first system of the musical score is written for two parts: Professor and Eco. It begins with a 2/4 time signature and a key signature of one flat. The Professor's part is a vocal line with a melodic contour. The Eco's part is a piano accompaniment with a complex rhythmic pattern, featuring many beamed notes. The system concludes with a 3/4 time signature.

The second system continues the musical score for the Professor and Eco. It maintains the 3/4 time signature and the one flat key signature. The vocal line for the Professor and the piano accompaniment for the Eco continue with similar rhythmic and melodic patterns as in the first system.

The first system of exercises consists of three staves. The leftmost staff is a single-line staff with a double bar line at the beginning and a brace at the end. The middle staff is a grand staff with a treble clef and a bass clef, containing a complex melodic line with many beamed notes and slurs. The rightmost staff is a single-line staff with a double bar line at the beginning and a brace at the end.

The second system of exercises consists of three staves, similar in layout to the first system. The leftmost staff is a single-line staff with a double bar line at the beginning and a brace at the end. The middle staff is a grand staff with a treble clef and a bass clef, containing a complex melodic line with many beamed notes and slurs. The rightmost staff is a single-line staff with a double bar line at the beginning and a brace at the end.

\*33 C)

Professor

Eco

The first system of the musical score is written in 2/4 time and one flat (B-flat). It consists of three staves. The top staff is for the Professor, the middle for the Eco, and the bottom for piano accompaniment. The piano part includes a treble and bass clef with a brace. The Professor part has a melodic line with some rests. The Eco part has a more active melodic line. The piano accompaniment provides harmonic support with chords and moving lines.

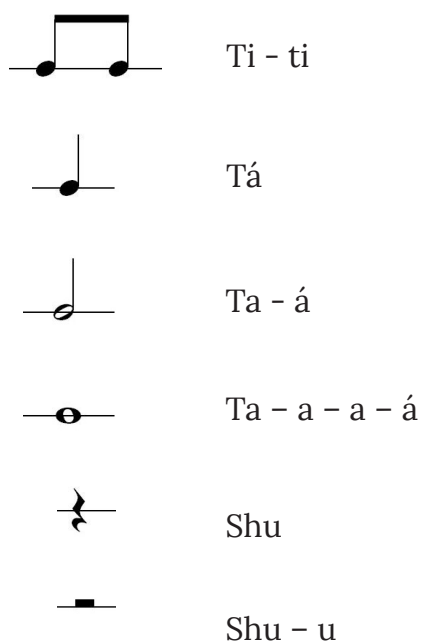
The second system of the musical score continues the piece. It maintains the 2/4 time signature and one flat key signature. The notation for the Professor, Eco, and piano accompaniment continues from the first system, showing further development of the melodic and harmonic material.

Musical notation for exercise 1. It consists of a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on two staves (treble and bass clefs). The vocal line starts with a whole note on G4, followed by a half note on A4, and then a quarter note on B4. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line in the left hand and a melody in the right hand that mirrors the vocal line. The exercise concludes with a double bar line.

Musical notation for exercise 2. It consists of a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on two staves (treble and bass clefs). The vocal line starts with a whole note on G4, followed by a half note on A4, and then a quarter note on B4. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line in the left hand and a melody in the right hand that mirrors the vocal line. The exercise concludes with a double bar line.

## CAPÍTULO 2 – RITMO: SOLFEJO RÍTMICO

**Exercício 1** – Recorte os cartões das próximas páginas e treine seu solfejo rítmico. Você deve usar juntos apenas os cartões de mesma cor. Para praticar você pode sortear os cartões e cantar em ordem aleatória, ou pode ordenar os cartões fazendo uma composição. Leia usando as sílabas a seguir, conforme as figuras:



### Orientações para o(a) professor(a):

- O objetivo desse exercício é desenvolver a compreensão musical e, como um benefício extra, a leitura à primeira vista dos(das) estudantes.

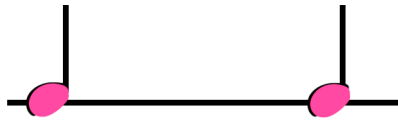
- Muitos(as) estudantes – e possivelmente também professores(as) – hesitarão em fazer os solfejos rítmicos da sequência usando as sílabas elencadas acima, preferindo usar alguma sílaba neutra, ou até mesmo tocar com palmas ou outro recurso o que está sendo lido. Esse tipo de leitura não é recomendável porque, como acaba de ser dito, o objetivo principal dessa atividade é desenvolver a compreensão musical. “Compreender” algo significa, dentre outras coisas, classificar ou nomear aquele algo. Compreender música envolve, portanto, ser capaz de reconhecer um elemento como um item de uma classe, em função de suas características, e de atribuir um nome a esse item. Desse modo, compreender notas musicais durante uma leitura implica identificar as características daquelas notas e inseri-las em uma classe, que pode ser a das semibreves, das semínimas ou, nos próximos volumes deste material, a de células rítmicas mais complexas. Ao associar nomes a determinadas figuras e, especialmente, ao conseguir empregá-los durante uma leitura, o(a) estudante evidencia sua capacidade de identificar as qualidades do que lê. Em outras palavras, o(a) estudante demonstra sua capacidade de análise musical. Por isso, o uso de

estratégias de solmização (ou seja, o emprego de sílabas específicas para a leitura de notas musicais) é incentivado por pedagogos da percepção musical como Karpinski (2000) e Rogers (2004). Professores(as) e estudantes não são obrigados(as) a usar as sílabas aqui apresentadas. É possível que sejam usadas outras sílabas, mas é recomendável que algum sistema de solmização seja empregado.

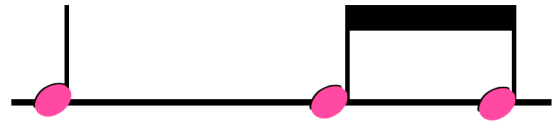
- Para além disso, bons(boas) leitores(ras) são aqueles(as) que melhor identificam os elementos musicais usados em uma partitura, portanto o emprego de estratégias de análise como as mencionadas aqui, além de desenvolver a compreensão musical, também favorece o desenvolvimento da leitura à primeira vista.

- Como exposto no enunciado, esse exercício pode ser feito de formas diversas. O(a) professor(a) e/ou o(a) estudante podem enfileirar diversos cartões, fazendo uma composição, ou podem embaralhar e “tirar” os cartões um a um de um monte, de forma ininterrupta, fazendo sua leitura contínua. De todo modo, o trabalho com cartões permite ao(à) professor(a) impulsionar o desenvolvimento de uma habilidade muito importante para a leitura à primeira vista: a de olhar adiante. É importante que o olhar do(da) estudante esteja sempre adiante daquilo que sua boca está lendo, de modo que ele(a) possa se preparar para executar o que virá a seguir. Esse automatismo pode ser trabalhado com o(a) professor(a) cobrindo as notas que estão sendo lidas pelo(a) estudante, à medida que ele(a) lê, forçando-o(a) a avançar seu olhar para notas ainda não faladas. Essa atividade costuma ser entendida como um desafio e uma espécie de jogo pelos(as) estudantes. O(a) professor(a) pode começar cobrindo um tempo adiante do que está sendo lido e ir progredindo gradualmente até atingir pelo menos um compasso.

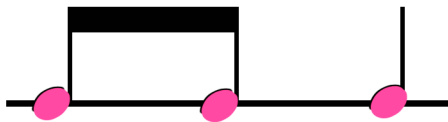
- Assim como o(a) professor(a) fez nos exercícios de bater em eco, é importante que o(a) estudante seja convidado(a) aqui também a caracterizar as fórmulas de compasso de cada um dos cartões. O(a) professor(a) não precisa entrar em detalhes sobre o tipo de fórmula de compasso empregado (até mesmo porque as fórmulas não estão sendo apresentadas aqui propositalmente). Basta pedir ao(à) estudante que toque a primeira nota de cada cartão de forma levemente mais acentuada que as demais, mantendo a fluência e o bom gosto na execução (não há necessidade de exagerar na acentuação). Ao usar cartões de uma mesma cor em sequência, o(a) professor(a) estará colocando o(a) estudante em contato com compassos de um mesmo tipo – rosa/binário, verde/ternário, laranja/quaternário. Evidentemente que cartões de cores diferentes poderiam ser combinados, gerando uma música em compassos mistos, mas a menos que os(as) estudantes estejam absolutamente seguros(as) na leitura das figuras e na caracterização das fórmulas de compasso, a alternância de métrica acaba não sendo realizada a contento no princípio dos estudos – cabe lembrar que nossa música do cotidiano não possui muitos exemplos envolvendo compassos mistos, portanto esse tipo de repertório acaba sendo menos conhecido pelos(as) estudantes, sendo também um pouco mais difícil de ser assimilado e executado.



ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



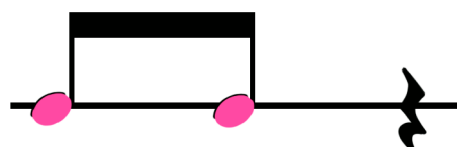
ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

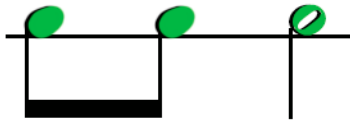
ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

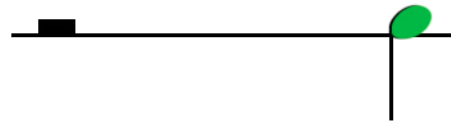
ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

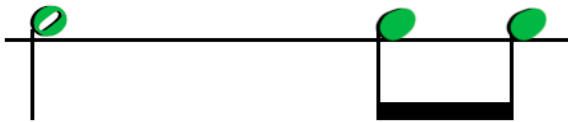




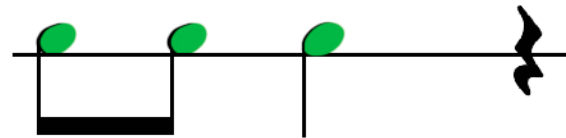
ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



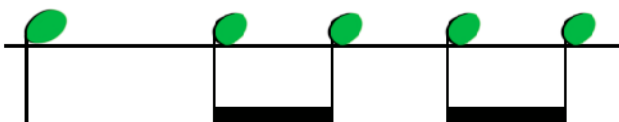
ESTE LADO PARA BAIXO



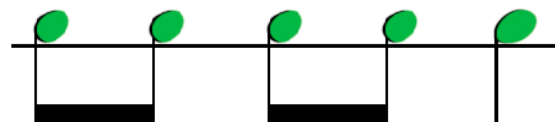
ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

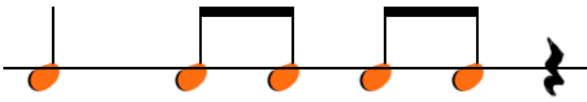
ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR



ESTE LADO PARA BAIXO



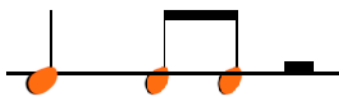
ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



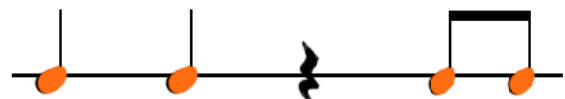
ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO



ESTE LADO PARA BAIXO

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

**Exercício 2** – Leia as seqüências abaixo, usando as sílabas que você já conhece.

(Os exercícios com \* estão no CD 1A – faixas 34 a 45)

**Orientações para o(a) professor(a):**

- Os exercícios a seguir possuem um acompanhamento, mas podem ser realizados com e sem ele, para o desenvolvimento de diferentes habilidades – no primeiro caso, a leitura acompanhada, e no segundo, a autonomia.

- Buscamos introduzir gradativamente diferentes possibilidades de acompanhamento rítmico, de modo que os(as) estudantes vivenciem diversidade musical desde o início de seu aprendizado e, também, para tornar os exercícios progressivamente mais desafiadores, sem o dobramento de vozes.

\*34a)

\*35b)

\*36c)

\*37d)

Musical score for exercise \*37d in 2/4 time. The score consists of three staves: a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line begins with a whole rest, followed by a half note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The piano accompaniment features a right hand with chords of G4-B4 and A4-C5, and a left hand with a steady eighth-note bass line: G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3.

\*38e)

Musical score for exercise \*38e in 3/4 time. The score consists of three staves: a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line begins with a whole rest, followed by a half note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The piano accompaniment features a right hand with chords of G4-B4 and A4-C5, and a left hand with a steady eighth-note bass line: G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3.

\*39f)

Musical score for exercise \*39f in 3/4 time. The score consists of three staves: a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line begins with a whole rest, followed by a half note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The piano accompaniment features a right hand with chords of G4-B4 and A4-C5, and a left hand with a steady eighth-note bass line: G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3.

\*40g)

Musical score for exercise \*40g). The score is in 2/4 time and consists of three staves. The top staff is a vocal line with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The middle and bottom staves are piano accompaniment, with a grand staff (treble and bass clefs) and the same key signature. The piano part features a steady eighth-note bass line in the left hand and chords in the right hand.

\*41h)

Musical score for exercise \*41h). The score is in 3/4 time and consists of three staves. The top staff is a vocal line with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The middle and bottom staves are piano accompaniment, with a grand staff (treble and bass clefs) and the same key signature. The piano part features a steady eighth-note bass line in the left hand and chords in the right hand.

\*42i)

Musical score for exercise \*42i). The score is in 4/4 time and consists of three staves. The top staff is a vocal line with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The middle and bottom staves are piano accompaniment, with a grand staff (treble and bass clefs) and the same key signature. The piano part features a steady eighth-note bass line in the left hand and chords in the right hand.





## CAPÍTULO 3 – MELODIA: CANTAR EM ECO

**Exercício 1** – Cante em eco as pequenas frases melódicas que seu(sua) professor(a) irá cantar ou tocar, sem interromper o andamento da música.

(Os exercícios para casa estão no CD 1A – faixas 46 a 59)

### Orientações para o(a) professor(a):

- Os objetivos desse exercício são preparar os(as) estudantes para o solfejo melódico, apresentando a eles(elas) elementos que serão trabalhados nesse tipo de atividade de leitura, e desenvolver a capacidade de transposição vocal, a compreensão e a memorização musical.

- A tonalidade dos exercícios a seguir foi pensada de modo a contemplar uma tessitura confortável para os(as) estudantes. Nesse sentido, é importante que eles(as) cantem em uma oitava central de sua voz.

- Falando em conforto, é importante que o(a) professor(a) oriente os(as) estudantes sobre a necessidade de usarem sua voz com flexibilidade, saindo do conforto da voz falada e buscando regiões mais agudas, mas, ao mesmo tempo, sem cantar forçando a voz e com respeito e reconhecimento dos seus limites. Muitos(as) estudantes falham em cantar de forma afinada simplesmente por não terem entendido ainda como produzir uma voz diferente da voz falada. Realizar exercícios de aquecimento vocal pode ser benéfico no sentido de despertar a consciência dos(as) estudantes para as potencialidades e os limites de sua voz. O(a) professor(a) também pode e deve, especialmente no começo, servir como um modelo vocal para os(as) estudantes, cantando os exercícios ao seu lado.

- O ideal é que os primeiros exercícios sejam cantados tanto pelos(as) estudantes quanto pelo(a) professor(a). Também pode ser que, no começo, o(a) professor(a) precise cantar o modelo e o eco, junto com os(as) estudantes. À medida que esse tipo de exercício for se tornando fácil, o(a) professor(a) pode reduzir o suporte fornecido e transferir para um instrumento musical as partes do modelo - os(as) estudantes devem continuar usando o canto para fazer o eco. É interessante, inclusive, que o(a) professor(a) use instrumentos ou timbres variados nessas atividades, à medida que elas se tornarem fáceis. Assim, o(a) estudante passará a desenvolver também a habilidade de transpor diferentes timbres para a voz. Os exercícios também podem ser tocados em oitavas diferentes das escritas, para estimular os(as) estudantes a transporem diferentes oitavas para a região mais confortável de sua voz.

- Os acompanhamentos dos exercícios estão gravados, mas se o(a) professor(a) puder tocá-los, será mais interessante, pois assim ele(a) poderá adequar os exercícios às necessidades de sua turma.

- Assim como exposto anteriormente no exercício de bater em eco, essa atividade deve ser feita sem interrupções e sempre da forma mais expressiva possível. O(a) professor(a) deve ser um modelo de expressividade e os(as) estudantes devem ser convidados(as) a reproduzirem não apenas as notas, mas também a expressão empregada pelo(a) professor(a).

\*46a)

Professor Eco Professor Eco Professor Eco

Musical score for exercise \*46a) in 2/4 time. The score is written for piano with a treble and bass clef. The key signature has one flat (B-flat). The exercise consists of six measures. The first three measures are labeled 'Professor' and the last three are labeled 'Eco'. The 'Professor' parts are in the treble clef, and the 'Eco' parts are in the bass clef. The 'Professor' parts consist of quarter notes and eighth notes, while the 'Eco' parts consist of chords and rests.

\*47b)

Professor Eco Professor

Musical score for exercise \*47b) in 2/4 time. The score is written for piano with a treble and bass clef. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The exercise consists of six measures. The first two measures are labeled 'Professor', the next two are labeled 'Eco', and the last two are labeled 'Professor'. The 'Professor' parts are in the treble clef, and the 'Eco' parts are in the bass clef. The 'Professor' parts consist of quarter notes and eighth notes, while the 'Eco' parts consist of chords and eighth notes.

Eco Professor Eco

Musical score for exercise \*47b) continuation in 2/4 time. The score is written for piano with a treble and bass clef. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The exercise consists of six measures. The first two measures are labeled 'Eco', the next two are labeled 'Professor', and the last two are labeled 'Eco'. The 'Eco' parts are in the treble clef, and the 'Professor' parts are in the bass clef. The 'Eco' parts consist of chords and rests, while the 'Professor' parts consist of quarter notes and eighth notes.

\*48 c)

Professor Eco Professor

Eco Professor Eco

\*49 d)

Professor Eco Professor

Eco Professor Eco

\*50 e)

Professor                      Eco                      Professor

Eco                      Professor                      Eco

\*51 f)

Professor                      Eco                      Professor

Eco                      Professor                      Eco

\*52g)

Professor                      Eco                      Professor

Eco                      Professor                      Eco

\*53h)

Professor                      Eco                      Professor

Eco                      Professor                      Eco

\*54i)

Professor                      Eco                      Professor

Eco                      Professor                      Eco

\*55j)

Professor                      Eco                      Professor

Eco                      Professor                      Eco

\*56k)

Professor                      Eco                      Professor

Eco                      Professor                      Eco

\*57l)

Professor                      Eco                      Professor

Eco                      Professor                      Eco

\*58m)

Professor                      Eco                      Professor

Eco                      Professor                      Eco

\*59n)

Professor                      Eco                      Professor

Eco                      Professor                      Eco



## CAPÍTULO 4 – MELODIA: SOLFEJO MELÓDICO

**Exercício 1** – Recorte os cartões a seguir e treine seu solfejo melódico. Para praticar você pode sortear os cartões e cantar em ordem aleatória, ou pode ordenar os cartões fazendo uma composição. Antes de começar, cante os numerais 1, 2, 3 com o auxílio do(a) seu(sua) professor(a) ou da gravação. Durante a leitura, não use instrumentos musicais. (A gravação dos graus está no CD 1A – faixa 60)

### Orientações para o(a) professor(a):

- O objetivo desse exercício é desenvolver a compreensão musical e, como um benefício extra, a leitura à primeira vista dos(as) estudantes.

- Talvez os(as) professores(as) tenham achado estranha a apresentação de um exercício de solfejo melódico sem notas musicais e apenas com números. O propósito dessa apresentação, entretanto, é bastante musical. Com esse tipo de atividade, pretendemos introduzir os(as) estudantes ao solfejo melódico baseado na identificação de graus da escala, e não apenas no reconhecimento de notas sem uma função estabelecida dentro da tonalidade. Por esse motivo, nos primeiros volumes deste material trabalharemos apenas com numerais, avançando progressivamente e com maior consciência para a leitura de partituras, propriamente ditas.

- Para a realização desse tipo de solfejo, o(a) professor(a) pode adotar um ritmo estável, de uma nota por tempo ou a cada dois tempos. Também é possível formular um ostinato rítmico a ser usado para a leitura de uma sequência numérica, ou mesmo pedir aos(as) estudantes que componham ritmos para os exercícios.

- Essa atividade, assim como a outra semelhante a ela (solfejo rítmico com cartões) e já apresentada nesta seção, pode ser realizada de diferentes formas. Apenas para mencionar uma modalidade de leitura não citada no enunciado da atividade, e que é válida tanto para os solfejos rítmicos quanto para os melódicos, gostaríamos de citar a leitura cantada intercalada por leitura silenciosa. Professores(as) e estudantes podem combinar a leitura cantada de um numeral com a leitura silenciosa (leitura mental) de outro, intercalando-se assim as leituras até o final dos cartões; ou a leitura silenciosa de dois numerais e a cantada de três, etc. Esse tipo de atividade favorece o desenvolvimento da leitura mental.



**1 - 2 - 3 - 2 - 1**

**1 - 2 - 3 - 3 - 2**

**1 - 2 - 3 - 2 - 2**

**1 - 2 - 2 - 3 - 3**

**1 - 1 - 2 - 3 - 3**

**1 - 1 - 2 - 2 - 1**

**1 - 1 - 2 - 3 - 2**

**1 - 2 - 3 - 2 - 3**

**1 - 2 - 1 - 2 - 2**

**1 - 2 - 1 - 2 - 3**

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

ÁREA PARA RECORTAR

**Exercício 2** – Depois de cantar os numerais 1, 2, 3 com o auxílio de um instrumento ou das gravações, cante as sequências de números abaixo.

(Os exercícios com \* estão no CD 1A – faixas 61 a 72)

**Orientações para o(a) professor(a):**

- Os exercícios a seguir possuem um acompanhamento, mas podem ser realizados com e sem ele, para o desenvolvimento de diferentes habilidades – no primeiro caso a leitura acompanhada e, no segundo, a autonomia especialmente na manutenção da tonalidade.

- Sempre comece tocando as notas 1, 2 e 3 da tonalidade de cada exercício e cantando esses graus de referência junto com os(as) estudantes.

- Todos os acompanhamentos foram elaborados de modo a manter os graus a serem cantados no soprano dos acordes. Os acordes foram escritos em regiões da clave de Sol, visando facilitar a sua leitura pelo(a) professor(a), devendo este(a) executá-los em uma oitava acima ou abaixo, quando necessário, para a afinação dos(as) estudantes. A disposição das notas, com a mão esquerda tocando somente o baixo de cada acorde, visa facilitar o reconhecimento, a coordenação e a execução pelo(a) professor(a) e, especialmente, por aqueles(as) que não possuem o piano como seu instrumento principal.

- Buscamos introduzir gradativamente diferentes possibilidades de harmonização das melodias, iniciando com tríades de tônica e dominante no estado fundamental, apresentando subdominantes, cadências deceptivas, inversões e sétimas à medida que os exercícios se sucedem. Fizemos isso com o intento de enriquecer o repertório dos(as) estudantes.

- Com o objetivo de priorizar a atenção dos(as) estudantes para a percepção das alturas (graus da escala), elaboramos os acompanhamentos acomodando um acorde por compasso dois por quatro. O(a) professor(a) pode ler cada grau com seus(suas) estudantes como valendo dois tempos, como sugerido pela fórmula de compasso, ou pode cantar cada grau em um tempo, como se a música estivesse escrita em compasso um por dois.

- Sugerimos alguns pontos de respiração ao longo dos exercícios, em que o(a) professor(a) pode trabalhar não apenas os aspectos técnicos da respiração no canto, mas também, e especialmente, os aspectos expressivos envolvidos na construção de frases.

\*61a)

The musical score for exercise \*61a is written in a grand staff with a treble clef and a bass clef. The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is 2/4. The score consists of six measures. The treble clef part contains chords with the numbers 1, 2, 3, 3, 2, 1 written below them. The bass clef part contains single notes corresponding to the numbers 1, 2, 3, 3, 2, 1. A comma is placed above the first measure.

\*62b)

Exercise \*62b) is in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of ten measures. The right hand plays chords with the following fingerings: 1, 1, 2, 2, 3, 3, 2, 2, 1, 1. The left hand plays a simple bass line with quarter notes.

\*63c)

Exercise \*63c) is in B-flat major (two flats) and 2/4 time. It consists of eight measures. The right hand plays chords with the following fingerings: 1, 2, 1, 2, 3, 3, 2, 1. The left hand plays a simple bass line with quarter notes.

\*64d)

Exercise \*64d) is in B-flat major (two flats) and 2/4 time. It consists of eight measures. The right hand plays chords with the following fingerings: 1, 2, 2, 3, 3, 2, 2, 1. The left hand plays a simple bass line with quarter notes.

\*65e)

Exercise \*65e) is in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of eight measures. The right hand plays chords with the following fingerings: 1, 2, 3, 3, 2, 3, 2, 1. The left hand plays a simple bass line with quarter notes.

\*66f)

Exercise \*66f) is in G major (one sharp) and 2/4 time. The right hand plays chords with the following fingerings: 1, 2, 1, 2, 1, 2, 3, 2, 1. The left hand plays a simple bass line.

\*67g)

Exercise \*67g) is in G major (one sharp) and 2/4 time. The right hand plays chords with the following fingerings: 1, 2, 3, 2, 1, 2, 2, 1, 1. The left hand plays a simple bass line.

\*68h)

Exercise \*68h) is in G major (one sharp) and 2/4 time. The right hand plays chords with the following fingerings: 1, 2, 1, 2, 3, 2, 2, 1, 1. The left hand plays a simple bass line.

\*69i)

Exercise \*69i) is in E minor (three flats) and 2/4 time. The right hand plays chords with the following fingerings: 1, 2, 3, 2, 3, 2, 1, 2, 3, 2, 1. The left hand plays a simple bass line.

\*70j)

Exercise \*70j) is a piano exercise in 2/4 time, featuring a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The piece consists of 12 measures. The right hand plays chords, with some notes marked with accents (˘) above them. The left hand plays a simple bass line. Fingerings are indicated by numbers 1, 2, 3, and 1 below the notes.

\*71k)

Exercise \*71k) is a piano exercise in 2/4 time, featuring a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The piece consists of 10 measures. The right hand plays chords, with some notes marked with accents (˘) above them. The left hand plays a simple bass line. Fingerings are indicated by numbers 1, 2, 1, 2, 3, 2, 1, 2, 1, 1 below the notes.

\*72l)

Exercise \*72l) is a piano exercise in 2/4 time, featuring a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The piece consists of 12 measures. The right hand plays chords, with some notes marked with accents (˘) above them. The left hand plays a simple bass line. Fingerings are indicated by numbers 1, 2, 3, 2, 1, 1, 2, 2, 3, 3, 2, 1 below the notes.



# criação musical



## Orientações para o(a) professor(a)

- Esta seção apresenta alguns dos projetos que realizamos com os(as) estudantes de teoria, percepção e solfejo dos Cursos Livres de Extensão em Música da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Esses projetos são assim chamados porque as atividades relacionadas a eles são realizadas ao longo de algumas aulas (algumas semanas ou mesmo meses, em certos casos), com a integração de conteúdos estudados na teoria, na percepção e no solfejo a atividades de apreciação, de execução, de composição e de improvisação. Esses projetos visam integrar a “teoria” à “prática”, ou seja, aproximar o conteúdo que é tradicionalmente trabalhado durante a aprendizagem de teoria, percepção e solfejo de formas de envolvimento mais direto com a música – a apreciação, a execução e a composição/improvisação. Para a realização desses projetos, nos baseamos no modelo C(L)A(S)P, proposto por Swanwick (2003), que defende que o foco da educação musical esteja voltado para as formas de envolvimento com a música representadas pelas letras C (composição), A (apreciação) e P (performance). As atividades relacionadas à letra S (de skills ou técnica), que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita musical, usualmente são muito enfatizadas pelo ensino de teoria, percepção musical e solfejo. Essas, de acordo com o modelo apresentado, deveriam ser abordadas de forma complementar e, muito frequentemente, se tornam exclusivas em disciplinas de teoria e percepção musical, o que faz com que essa área do conhecimento fique afastada das vivências e práticas do cotidiano a que estão expostos os músicos. Por esse motivo, vemos a necessidade de aproximar da aula de teoria e percepção musical outras formas de vivência musical, que não apenas os tradicionais exercícios, que envolvem repetição, segmentação de elementos musicais, etc. Não menosprezamos esse último tipo de prática nem a excluímos de nossas aulas ou deste livro, como se viu até aqui – seria irresponsável fazer isso, pois a integração de um(uma) estudante de música a patamares superiores de ensino ou de atuação profissional normalmente depende da demonstração de habilidades nesse tipo de prática. No entanto, acreditamos que até mesmo o pleno desenvolvimento nesse tipo de prática depende de outras vivências musicais, mais diretamente relacionadas ao fazer e à apreciação.

- Apenas para não deixar de mencionar: o(a) professor(a) deve ter observado que, em seções anteriores deste livro, nos aproximamos também da história da música, trazendo para nossas atividades o parâmetro L (literatura) do modelo C(L)A(S)P, que envolve os estudos sobre música. Embora a literatura não deva ser o foco da educação musical, de acordo com o autor do referido modelo, ela está inserida em nossas aulas para garantir um desenvolvimento ainda mais integral do(a) estudante.

- As atividades apresentadas nesta seção não são uma receita que deve ser seguida à risca pelo(a) professor(a). Esta seção apresenta apenas possibilidades de atividades que se espera que sirvam de inspiração para que cada professor(a) construa seus próprios projetos, integrando teoria, percepção, solfejo, apreciação, execução e criação musical. Em nossa prática de sala de aula, inclusive, atividades como essas são criadas e recriadas a cada ano letivo, visando às necessidades e especificidades de cada turma de estudantes, estimulando também a criação por parte dos(as) professores(as) do curso.

# CAPÍTULO 1: A CASA

## Apreciação musical

**Exercício 1** - Ouça a música “A Casa”, composta por Vinícius de Moraes e Toquinho, na gravação do disco Vinícius canta “Nossa Filha Gabriela”, de 1972. Ela pode ser encontrada no site do Instituto Memória Musical Brasileira (IMMuB)

<https://immub.org/album/vinicius-canta-nossa-filha-gabriela-trilha-sonora-da-novela-da-tv-tupi>



Toquinho (esquerda) e Vinícius de Moraes (direita) na década de 1970.  
Fonte: [www.viniciusdemoraes.com.br](http://www.viniciusdemoraes.com.br)

Enquanto você ouve a música, analise o que se pede abaixo. Após a escuta, comente suas respostas com seu(sua) professor(a) e seus(suas) colegas.

1) Em quantas partes é possível dividir essa música?

### Observações para o(a) professor(a)

- O objetivo dessa pergunta, bem como o das demais, é desenvolver a consciência dos(as) estudantes sobre a forma musical, os andamentos e as texturas vocais e instrumentais.

- Essa pergunta não possui uma única resposta correta. Provavelmente os(as) estudantes irão observar a existência de duas seções contrastantes, afirmando que a música pode ser dividida em duas partes. Portanto, outras respostas que evidenciem que o(a) estudante percebe a existência de pontos de conclusão e/ou de mudanças nos elementos da música (andamento, textura, etc.) também podem ser consideradas como válidas.

2) O que acontece em cada uma das partes da música com relação ao/a/à:

a) andamento?

**Observações para o(a) professor(a)**

- Convém explicar rapidamente o que é um andamento ao ler essa pergunta junto com a turma. O(a) professor(a) pode explicar simplesmente que é a velocidade em que é tocada a música.

- Na primeira seção da peça, o andamento é mais lento que na segunda – ou, o andamento da segunda seção é mais rápido que o da primeira.

- Caso os(as) estudantes não cheguem de imediato a uma resposta para essa questão e as demais, não leia para a turma as respostas prontas desse material. Instigue os(as) estudantes a ouvirem novamente e forneça pistas, até que eles(as) cheguem a uma resposta.

b) quem e quantas pessoas cantam?

**Observações para o(a) professor(a)**

- Na primeira seção, quem canta é apenas um homem adulto (Vinícius de Moraes), e na segunda, algumas crianças.

c) quantidade de instrumentos que acompanham o canto?

**Observações para o(a) professor(a)**

- Na primeira seção, o que acompanha o canto é apenas um instrumento (um violão), e na segunda, uma orquestra.

- Não há necessidade de exigir que os(as) estudantes saibam identificar todos os instrumentos que tocam, pois o objetivo da atividade é introduzir a reflexão sobre texturas e a identificação da oposição entre solos e grupos instrumentais.

## Canto

### Exercício 2

Após ouvir a música “A Casa”, é hora de aprender a cantá-la. Acompanhe seu(sua) professor(a), que irá lhe ensinar a música por imitação. A letra abaixo pode ser consultada no início da aprendizagem:

**Observações para o(a) professor(a)**

- É interessante que o(a) professor(a) ensine a música para os(as) estudantes cantando pequenas frases a cada vez, e acrescentando novas frases apenas à medida que as primeiras estiverem sendo cantadas de forma consistente pela turma. Esse processo deve ser feito por imitação, ou seja, não há necessidade de apresentar a partitura e pedir aos(as) estudantes que solfejsem as notas.

- Durante esse trabalho, é interessante que o(a) professor(a) se acompanhe com um instrumento harmônico ou cante a *capella*.

- Por fim, é fundamental que o(a) professor(a) seja um exemplo para a imitação não apenas das notas musicais e da letra da música, mas também para a imitação da postura corporal (sentada ou em pé, contanto que permita uma boa respiração), da afinação e da expressividade vocal. O(a) professor(a) precisa ser um modelo de tudo aquilo que se espera que o(a) estudante faça.

## A CASA

Era uma casa muito engraçada

Não tinha teto, não tinha nada

Ninguém podia entrar nela não

Porque na casa não tinha chão

Ninguém podia dormir na rede

Porque na casa não tinha parede

Ninguém podia fazer pipi

Porque penico não tinha ali

Mas era feita com muito esmero

Na Rua dos Bobos, número zero

Mas era feita com muito esmero

Na Rua dos Bobos, número zero

Você pode treinar em casa junto com a gravação:

<https://immub.org/album/vinicius-canta-nossa-filha-gabriela-trilha-sonora-da-novela-da-tv-tupi>

Acompanhe especialmente a parte em que as crianças cantam. A voz delas pode ser uma ótima referência para lhe ajudar a encontrar a afinação para cantar a música.

### Orientações para o(a) professor(a):

- Alguns(algumas) estudantes podem achar um pouco difícil “encontrar sua voz” (ou seja, encontrar uma forma confortável de cantar, usando voz de cabeça) ao ouvirem a voz adulta do(a) professor(a), especialmente no início do aprendizado. Nesse sentido, a gravação que está sendo recomendada aqui pode ser interessante, pois ela apresenta uma seção cantada por crianças, que pode servir como uma referência vocal para os(as) estudantes mais jovens.

**Exercício 3** - Depois de ter aprendido a música com segurança, você estará pronto(a) para o jogo a seguir:

1) Cante a música novamente, mas desta vez substituindo por palmas:

a) todas as palavras da música, ou seja, suas mãos devem cantar a música sem a ajuda da sua boca.

**Orientações para o(a) professor(a):**

- Essa atividade pode parecer simples, mas normalmente traz algumas confusões e evidencia a necessidade de estabelecermos, na prática, alguns conceitos musicais que serão trabalhados nas atividades de teoria, percepção e solfejo deste livro. Portanto, é interessante que o(a) professor(a) não menospreze a importância desse exercício.

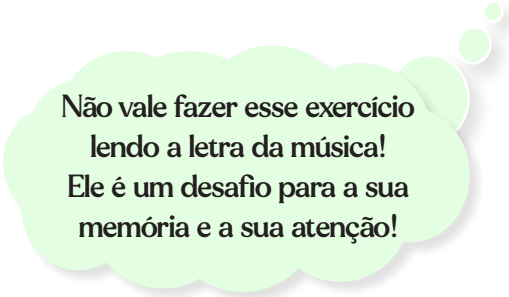
- Os objetivos dessa e das próximas atividades ligadas ao exercício 3 são compreender a diferença entre ritmo e pulsação e desenvolver a escuta interna e a atenção.

- Ao trocar o canto por palmas, é possível que alguns(algumas) estudantes toquem nas palmas a pulsação da música, e não o ritmo das notas do canto. É importante corrigir esse equívoco, mas sem a necessidade de fazer exposições conceituais (o que é um pulso, o que é um ritmo, etc.). A ideia é que o(a) estudante consiga primeiro perceber a diferença entre pulso e ritmo na prática. Haverá um momento para a conceituação desses elementos na seção de teoria da música deste material.

b) a palavra “tinha”

c) a palavra “ninguém”

d) todas as palavras que descreverem partes e objetos da casa (teto, chão, rede, parede e penico)



**Não vale fazer esse exercício lendo a letra da música! Ele é um desafio para a sua memória e a sua atenção!**

## CAPÍTULO 2 - MEU ABRIGO

### Observações para o(a) professor(a)

- Este capítulo é construído a partir da música “Meu abrigo”, da banda Melim. Essa música foi escolhida para a realização das atividades, que serão relatadas aqui, por uma turma de estudantes dos Cursos Livres de Extensão em Música da UEA. Na época dessa atividade, os(as) estudantes dessa turma tinham idades entre 9 e 11 anos. A escolha dessa canção foi feita a partir de uma lista com três opções, envolvendo também as músicas “Dia especial”, de Tiago Iorc, e “Oi”, da banda Lagum. No curso mencionado, buscamos trazer músicas do cotidiano para a sala de aula, sempre que possível, como uma forma de aproximar os conteúdos que são trabalhados nas aulas de teoria, de percepção e de solfejo das músicas ouvidas no dia a dia pelos(as) estudantes e suas famílias. No momento do planejamento das atividades a seguir, as músicas mencionadas estavam entre as mais ouvidas no Brasil. Elas possivelmente não permanecerão nessa condição por tempo indefinido, portanto é importante que o(a) professor(a) adapte o que será exposto a seguir, envolvendo a participação dos(as) estudantes na escolha de outras músicas que possam estar mais presentes no seu cotidiano que a peça que será abordada neste capítulo.

### Apreciação musical

**Exercício 1** - Neste capítulo iremos aprender a cantar e a tocar “Meu abrigo”, da banda Melim, composta pelos irmãos Rodrigo Melim e Gabriela Melim. Vamos começar ouvindo a gravação dessa música lançada em 2018, que você pode encontrar nesse link:

<https://www.youtube.com/watch?v=gUpGTRR4Tt4>.

Enquanto você ouve a música, analise o que se pede abaixo. Você também pode acompanhar a letra. Após a escuta, comente suas respostas com seu(sua) professor(a) e seus(suas) colegas.

1) Observe o ritmo tocado pelos instrumentos que acompanham o canto. Você consegue imitar esse ritmo?

### Observações para o(a) professor(a)

- Muito possivelmente os(as) estudantes irão focar sua atenção no contratempo tocado pelo violão, que é constante ao longo de boa parte da música e se destaca por sustentar a harmonia do arranjo e por usar notas agudas. Mas, ao reproduzir esse ritmo, é possível que muitos(as) estudantes reproduzam duas colcheias (a da cabeça do tempo e a do contratempo). Isso não é um erro, propriamente, pois em muitos tempos da música as cabeças estão sendo preenchidas por outros instrumentos. Portanto, não há necessidade de corrigir os(as) estudantes que assim responderem.

- O ritmo do acompanhamento não se resume, evidentemente, aos contratempos tocados pelo violão e, em diversas partes, apresenta “variações” graças ao que é tocado pela bateria, por exemplo. Contudo, não é esperado que os(as) estudantes consigam ouvir e memorizar essas sutilezas em uma primeira escuta. A identificação dessas variações também não é essencial para as atividades que serão feitas a



seguir, neste capítulo, embora o(a) professor(a) possa explorá-las se desejar e/ou observar que seus(suas) estudantes se interessam pelos detalhes do acompanhamento.

2) Como é a alternância entre agudos e graves nesse acompanhamento? Você consegue imitar o que ouviu usando sua voz?

**Observações para o(a) professor(a)**

- O objetivo dessa pergunta é desenvolver a percepção de contornos melódicos, mais especificamente, a diferenciação entre sons graves e agudos.

- Não há necessidade de que os(as) estudantes reproduzam exatamente as alturas ouvidas na música (até mesmo porque o acompanhamento é formado por acordes, e a reprodução exata do que eles fazem seria impossível). Portanto, não é necessário cobrar afinação nesse exercício. O objetivo dessa atividade é, antes de tudo, desenvolver a consciência dos(as) estudantes sobre as relações entre graves e agudos no acompanhamento – o contratempo é, grosso modo, mais agudo que as cabeças de tempo. Quando essas relações entre grave e agudo passarem pela voz e, conseqüentemente, pelo corpo, os(as) estudantes terão mais facilidade para compreendê-las. Portanto, o principal nessa atividade é que os(as) estudantes façam aproximações vocais do que foi ouvido, apenas para facilitar sua conscientização sobre os elementos que se espera abordar nas atividades a seguir.

**Meu abrigo**

Você sabe o que significa “Iemanjá”?

Uh, uh, uh, uh, uh, uh  
Uh, uh, uh, uh, uh, uh

Uh, uh, uh, uh, uh, uh

Desejo a você  
O que há de melhor  
A minha companhia  
Pra não se sentir só

Quero presentear  
Com flores e Iemanjá  
Pedir um paraíso  
Pra gente se encostar

O sol, a lua e o mar  
Passagem pra viajar  
Pra gente se perder  
E se encontrar

Uma viola a tocar  
Melodias pra gente dançar  
A benção das estrelas  
A nos iluminar

Vida boa, brisa e paz  
Nossas brincadeiras ao entardecer  
Rir à toa é bom demais  
O meu melhor lugar sempre é você

Vida boa, brisa e paz  
Trocando olhares ao anoitecer  
Rir à toa é bom demais  
Olhar pro céu, sorrir e agradecer

Você é a razão da minha felicidade  
Não vá dizer que eu não sou sua cara-metade  
Meu amor, por favor, vem viver comigo  
O seu colo é o meu abrigo

Você é a razão da minha felicidade  
Não vá dizer que eu não sou, sua cara-metade  
Meu amor, por favor, vem viver comigo  
O seu colo é o meu abrigo

Uh...  
O meu abrigo  
Uh...  
O seu colo é o meu abrigo  
Uh...  
O meu abrigo  
Uh... Ah...



Você é a razão da minha felicidade  
 Não vá dizer que eu não sou sua cara-metade  
 Meu amor por favor, vem viver comigo  
 No seu colo é o meu abrigo  
 Uh...  
 Meu abrigo  
 Uh...  
 O seu colo é o meu abrigo  
 Uh... Uhie...  
 No seu colo é o meu abrigo

A letra dessa música fala sobre oferecer flores e “lemanjá” como presentes ao(à) amado(a). Mas, você sabe quem é “lemanjá”?

lemanjá é uma deusa ou, mais propriamente, um orixá da cultura iorubá, presente em países da África. Essa cultura foi trazida a países da América Latina, como o Brasil, por africanos escravizados e incorporada a algumas religiões. Infelizmente, a figura de lemanjá é alvo de preconceito por algumas pessoas.

No Brasil, lemanjá é o orixá que protege os pescadores e está ligada à maternidade e ao processo de geração da vida. As pessoas que querem pedir proteção a lemanjá lhe oferecem presentes, ou oferendas, jogando-os ao mar.

lemanjá é um dos orixás mais conhecidos e muitas pessoas recorrem a imagens dela para pedir coisas boas. Talvez por isso a música fale em presentear a pessoa amada com uma lemanjá!



Conhecer a cultura afro-brasileira é uma forma de desconstruirmos mitos e de evitarmos o preconceito e a violência!

Iemanjá não está sendo mencionada na música como uma figura maligna ou diabólica. Ela está sendo associada a bons sentimentos e desejos – assim como acontece na cultura afro-brasileira.

A música “Meu abrigo” não é uma música religiosa, feita para ser cantada em situações de culto. Ela é um reggae cuja letra fala sobre bons momentos e desejos de felicidade a quem se ama. Logo, não estamos rezando enquanto cantamos essa peça. Estamos apenas falando sobre amar e querer bem a alguém.

### Observações para o(a) professor(a)

- A inclusão de uma breve discussão sobre a cultura afro-brasileira e a figura de Iemanjá, apresentada neste capítulo, foi motivada por uma situação vivenciada por um dos autores deste livro com uma mãe de um estudante. A mãe em questão alegou que seu filho não poderia realizar atividades com a música proposta “por motivos religiosos” e solicitou uma atividade diferenciada ao seu pequeno, com outra peça. Não atendemos ao pedido da mãe, pois não seria positivo privar um estudante dos momentos de aprendizagem coletiva que as atividades propostas oportunizaram, dando-lhe uma atividade diferenciada para fazer sozinho. O impasse gerado nessa oportunidade acabou sendo resolvido porque, em virtude de escolhas pedagógicas que serão descritas a seguir, optamos por tocar e cantar apenas a primeira parte da música, que não menciona a figura de Iemanjá. Desse modo, o estudante em questão participou das atividades com a peça sem maiores problemas. Contudo, essa situação nos chamou especial atenção para a necessidade de adotarmos ações de prevenção de preconceitos e de “evasão” das atividades propostas em sala e que, infelizmente, não foram adotadas na oportunidade da situação mencionada. Acreditamos que, por desconhecimento da cultura afro-brasileira, muitas pessoas se afastam e/ou afastam seus(suas) filhos(as) de atividades que as envolvam. O problema disso é que, com o não contato com outras culturas, os preconceitos se mantêm, e preconceitos, como mencionado por Queiroz (2017), geram violência em forma inicialmente de epistemicídios (morte de culturas e de formas de conhecer e de pensar o mundo) e, finalmente e em última instância, resultam em homicídios (mortes, propriamente ditas). Portanto, acreditamos que mesmo que alguma família ou estudante se negue a cantar ou a tocar a música em questão “por motivos religiosos”, é nosso papel levar a todos(as) o conhecimento sobre a diversidade cultural, pois somente assim poderemos aos poucos e de forma não violenta desconstruir mitos e construir relações de respeito mútuo.

- Nesse sentido, acreditamos que o texto que acaba de ser exposto pode ser um ponto de partida para o(a) professor(a) falar sobre a diversidade cultural e a violência contra os praticantes das culturas afro-brasileiras. Essa discussão pode ser feita a partir de notícias de jornais e/ou de exemplos de situações envolvendo preconceito, trazidas pelos(as) próprios(as) estudantes. Também achamos importante desconstruir mitos relacionados a essas culturas, possivelmente discutindo com os(as) estudantes o que eles(as) acreditam que são ou representam figuras como a mencionada na música (Iemanjá), desmistificando concepções que não sejam condizentes com o defendido pelas culturas nas quais se originam essas manifestações.

## Canto

**Exercício 2** - Agora que você já ouviu e analisou a música “Meu abrigo”, seu(sua) professor(a) irá lhe ajudar a aprender a parte do canto relacionada à letra abaixo.

### Orientações para o(a) professor(a):

- Ensine a música aos(às) estudantes por imitação, dividindo-a em frases musicais (e não em frases textuais) para facilitar o entendimento e, conseqüentemente, a memorização. Acrescente novas partes, sempre retomando as primeiras, para evidenciar o sentido de coerência existente no discurso musical. Avance apenas quando observar que os(as) estudantes estão conseguindo cantar com boa entonação.

- Faça esse processo acompanhando-se com um instrumento harmônico ou mesmo cantando a capella. Seja um exemplo de afinação, de ritmo e, especialmente, de musicalidade a seus(suas) estudantes.

- Em função dos próximos passos que serão tomados na execução do arranjo desta peça, sugerimos que o(a) professor(a) trabalhe o canto apenas das partes que antecedem a primeira aparição do refrão. O refrão não precisa ser cantado, pois ele será acompanhado, nas próximas atividades, por uma percussão, que será improvisada pelos(as) estudantes. Cantar e improvisar, simultaneamente, seria uma exigência muito desafiadora para os(as) estudantes iniciantes para quem planejamos estas atividades. Contudo, se o(a) professor(a) estiver diante de estudantes com habilidade para cantar e improvisar ao mesmo tempo, o refrão também pode ser cantado. A parte final da música original foi suprimida, com o intuito de simplificar a execução pelos(as) estudantes, tendo em vista que ela envolve modulações e divisão a duas vozes.

### Meu abrigo

Uh, uh, uh, uh, uh, uh

Uh, uh, uh, uh, uh, uh

Desejo a você

O que há de melhor

A minha companhia

Pra não se sentir só

O sol, a lua e o mar

Passagem pra viajar

Pra gente se perder

E se encontrar

Vida boa, brisa e paz

Nossas brincadeiras ao entardecer

Rir à toa é bom demais

O meu melhor lugar sempre é você

## Execução instrumental

**Exercício 3** - Para completar a execução da música “Meu abrigo”, vamos acrescentar a ela uma percussão. Você deverá pesquisar objetos na sua casa ou na sua sala de aula que consigam produzir um som grave e um som agudo – um único objeto que produza os dois sons. Pode ser que você precise percutir esse objeto com suas mãos, com seus dedos, com outro objeto, ou mesmo que ele produza som quando você o bate em alguma superfície. Mostre esse objeto e os dois tipos de som que ele produz para seus(suas) colegas e para o(a) seu(sua) professor(a).

### Orientações para o(a) professor(a):

- O objetivo dessa atividade é consolidar as noções de grave e de agudo dos(das) estudantes. Alguns(algumas) poderão apresentar dificuldades em distinguir esses dois tipos de alturas nos sons produzidos por objetos. Para ajudar, o(a) professor(a) pode reproduzir com sua voz os sons tocados pelos(as) estudantes nos objetos. A distinção entre sons vocais graves e agudos costuma ser feita com mais facilidade pelos(as) estudantes que a distinção entre sons produzidos por objetos ou instrumentos musicais.

**Exercício 4** - Agora, seu(sua) professor(a) irá lhe ensinar a tocar um ritmo com o objeto que você escolheu. Fique atento(a) para as variações entre graves e agudos. Elas imitam o que acontece no acompanhamento da música “Meu abrigo” que você ouviu. Após conseguir executar esse ritmo com precisão, junte a ele a parte do canto que você já aprendeu. Mas, atenção: você deve tocar apenas junto com a parte da letra da música que está sublinhada.

### Meu abrigo

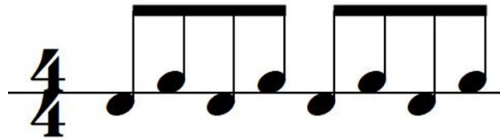
Uh, uh, uh, uh, uh, uh  
Uh, uh, uh, uh, uh, uh

Desejo a você  
O que há de melhor  
A minha companhia  
Pra não se sentir só  
O sol, a lua e o mar  
Passagem pra viajar  
Pra gente se perder  
E se encontrar

Vida boa, brisa e paz  
Nossas brincadeiras ao entardecer  
Rir à toa é bom demais  
O meu melhor lugar sempre é você

**Orientações para o(a) professor(a):**

- Ensine, por imitação, o ritmo a seguir aos(às) estudantes. Esteja atento(a) para que todos executem a alternância entre graves e agudos indicada, pois esse conteúdo é o foco principal desta atividade.



- Sugerimos que esse ritmo seja tocado junto com a parte sublinhada da letra, enquanto os(as) estudantes cantam. Os(as) estudantes devem cantar toda a música cuja letra e cifras seguem abaixo.

**Meu abrigo**

E G#7 C#m A  
 Uh, uh, uh, uh, uh, uh  
 E G#7 C#m A  
 Uh, uh, uh, uh, uh, uh

C#m  
Pra gente se perder  
 A  
E se encontrar

E  
Desejo a você  
 B  
O que há de melhor  
 C#m  
A minha companhia  
 A  
Pra não se sentir só  
 E  
O sol, a lua e o mar  
 B  
Passagem pra viajar

C#m B  
Vida boa, brisa e paz  
 A E  
Nossas brincadeiras ao entardecer  
 C#m B  
Rir à toa é bom demais  
 A B  
O meu melhor lugar sempre é você

**Criação**

**Exercício 5** - Agora é a sua vez de criar um acompanhamento para a parte que falta da música – o refrão. Esse acompanhamento deve ser diferente do que seu(sua) professor(a) lhe ensinou e deve ser tocado apenas durante o refrão. Ao fazer seu acompanhamento:

- explore sons graves e agudos;
- pesquise novas formas de tocar seu objeto, ainda não exploradas por você;
- experimente ritmos diferentes, com mais ou menos notas que o ritmo ensinado pelo(a) seu(sua) professor(a).

Seu(sua) professor(a) irá lhe acompanhar cantando e/ou tocando o refrão da música. Cuidado para não encobrir seu(sua) professor(a). Você e sua turma precisarão tocar *piano* (fraco).

**Orientações para o(a) professor(a):**

- Essa atividade tem como objetivo continuar a exploração e o reconhecimento da diferença entre sons graves e agudos, iniciada nas atividades anteriores deste capítulo, ao mesmo tempo em que introduz o conceito de dinâmica, por meio da apresentação do termo *piano*. O(a) professor(a) pode apresentar o significado dessa palavra (fraco) se ainda não o tiver apresentado em outras atividades.

- É possível que, durante essa tarefa, os(as) estudantes tenham especial dificuldade em duas questões. Primeiramente na manutenção da pulsação, pois alguns(algumas) tendem a ignorar o pulso estabelecido pelo(a) professor(a). O(a) professor(a) pode ser flexível, na medida do possível, se estiver acompanhando os estudantes com um instrumento harmônico. Mas, se muitos(as) estudantes adotarem um pulso próprio, será necessário e positivo começar a conscientizá-los(las) sobre a importância de obedecer à marcação (o pulso), que pode ser tocada pelo(a) professor(a) durante a atividade, ao menos nos primeiros momentos de aprendizagem. Uma segunda dificuldade que pode ser observada é a de os(as) estudantes se desprenderem do ritmo fornecido pelo(a) professor(a) na primeira parte da música (as duas colcheias, grave-agudo). Caso a turma não esteja explorando outras possibilidades rítmicas e melódicas, o(a) professor(a) pode fornecer alguns exemplos e pedir que os(as) estudantes também demonstrem outras possibilidades antes de se retomar a execução completa da música. Outra alternativa interessante é apreciar novos exemplos de reggaes, a fim de se observar variações no ritmo do acompanhamento, que podem ser usadas pelos(as) estudantes em sua criação.

## Meu abrigo

E G#7 C#m A  
 Uh, uh, uh, uh, uh, uh  
 E G#7 C#m A  
 Uh, uh, uh, uh, uh, uh

E  
 Desejo a você  
 B  
 O que há de melhor  
 C#m  
 A minha companhia  
 A  
 Pra não se sentir só  
 E  
 O sol, a lua e o mar  
 B  
 Passagem pra viajar  
 C#m  
 Pra gente se perder  
 A  
 E se encontrar

C#m B  
 Vida boa, brisa e paz  
 A E  
 Nossas brincadeiras ao entardecer  
 C#m B  
 Rir à toa é bom demais  
 A B  
 O meu melhor lugar sempre é você

Professor(a):  
 A E C#m  
 Você é a razão da minha  
 B  
 felicidade  
 A E  
 Não vá dizer que eu não sou  
 C#m B  
 sua cara metade  
 A E C#m  
 Meu amor, por favor, vem viver  
 B  
 comigo  
 A B  
 O seu colo é o meu abrigo  
 E G#7 C#m A E  
 Uh, uh, uh, uh, uh, uh

## capítulo 3 - BOIA, BOIA, BINHA

### Orientações para o(a) professor(a):

- Este capítulo foi estruturado a partir da música “Boia, boia, binha” de Carl Orff e Gunild Keetman (adaptação para o português de Maria de Lourdes Martins), retirada do volume 1 do livro “Música para crianças”. O arranjo utilizado aqui é uma adaptação do original.

### Execução instrumental e canto

**Exercício 1** - Neste capítulo iremos aprender a música “Boia, boia, binha”, de autoria de Carl Orff e Gunild Keetman (adaptação para o português de Maria de Lourdes Martins). Para começar, seu(sua) professor(a) irá lhe ensinar, por imitação, um ritmo que será tocado inicialmente com o seu corpo e, depois, com copos (ou outro material similar).

### Observações para o(a) professor(a):

- Sugerimos começar essa atividade com um breve exercício de percussão corporal, que irá preparar os(as) estudantes para a atividade com copos da sequência e, também, para uma execução mais precisa da pausa que estará presente no acompanhamento. Trabalhe com sua turma o ostinato a seguir:

Mão esquerda batendo sobre o peito

Dedos indicador e polegar da mão direita batendo um contra o outro (movimento silencioso de pinça)

- Após esse exercício, pode ser realizada a atividade com copos. Para ela, sugerimos copos plásticos comuns (de uso doméstico), que também podem ser substituídos por garrafas vazias de água ou outros materiais que possam ser agarrados com facilidade por apenas uma mão. Será preciso um copo para cada estudante. Todos(as) se sentam em roda, no chão, com um copo à sua frente. Após a contagem do(a) professor(a), todos(as) devem executar o ritmo a seguir, movimentando seu copo sempre para a frente do(a) colega à sua direita (ou esquerda). Essa movimentação fará os copos rodarem dentro do círculo, passando de mão em mão.

Bater o copo no chão, com a boca para baixo, na frente do(a) colega ao lado

Agarrar silenciosamente o copo que foi deixado em sua frente pelo(a) colega do outro lado



**Exercício 2** - Após ter aprendido o ritmo dos copos, você pode aprender o canto da música que será ensinado pelo(a) seu(sua) professor(a). A letra abaixo pode lhe ajudar.

**Boia, boia, binha**

Boia, boia, binha

Faz assim, assim, assim

Vê a costureira

Faz assim, assim, assim

Boia, boia, binha

Faz assim, assim

Vê o alfaiate

Faz assim, assim

**Observações para o(a) professor(a):**

- Assim como mencionado, trabalhe o canto por meio da imitação. A partitura da música completa está no final deste capítulo.

Após ter aprendido o canto, você estará pronto(a) para juntar a ele o ritmo com copos que você aprendeu.

**Escrita musical**

**Exercício 3** - Agora vamos escrever na linha abaixo o ritmo que você aprendeu a tocar com os copos. Seu(sua) professor(a) vai lhe ajudar nessa tarefa.

---

**Observações para o(a) professor(a):**

- Para a realização dessa atividade, será necessário que os(as) estudantes já tenham sido apresentados às figuras rítmicas e às pausas trabalhadas neste livro. Logo, é interessante que este capítulo seja estudado em paralelo com os capítulos das seções de teoria, percepção e solfejo. Pela nossa experiência, os(as) estudantes chegam facilmente à notação do ritmo dos copos após algumas aulas de prática de solfejo, da realização de exercícios de percepção rítmica e da apresentação das figuras rítmicas por meio de aulas e exercícios de teoria.

- Essa é uma atividade preparatória para a atividade de criação, que será realizada na sequência. Seu objetivo é aumentar a consciência dos(as) estudantes sobre o ritmo que foi ensinado pelo(a) professor(a), para que, durante a criação musical, eles(as) possam se desprender mais facilmente do que foi proposto, criando um ritmo novo.

## Criação

**Exercício 4** - A letra da música “Boia, boia, binha” fala sobre uma costureira e um alfaiate, ou seja, sobre pessoas que costuram. Você já ouviu alguém costurando com uma máquina de costura? Como é o barulho da máquina? Que ritmo a máquina produz? Discuta essas questões com seus(suas) colegas.

**Exercício 5** - Agora, será a sua vez de criar um acompanhamento para a música. Logo após a estrofe da costureira, mostre com um copo como é o ritmo que ela faz ao costurar. Faça o mesmo após a estrofe do alfaiate. Você e seus(suas) colegas podem criar ritmos diferentes, afinal nem todas as costureiras e todos os alfaiates costuram do mesmo modo! Só não vale tocar o mesmo ritmo que foi ensinado pelo(a) seu(sua) professor(a) e que você aprendeu a escrever na atividade 3.

### Observações para o(a) professor(a):

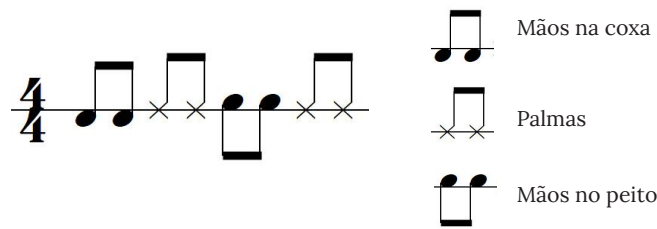
- A partitura completa da música está no final deste capítulo.
- Os compassos 7 e 8, e 14 e 15 da música devem ser tocados com um acompanhamento improvisado. Não há a necessidade de criar regras muito rígidas para essa improvisação, como restringir ou forçar o uso de determinadas figuras rítmicas. A única restrição que precisa ser observada, neste primeiro momento, é a da duração dos dois compassos e a de não repetir o ritmo que já vinha sendo tocado anteriormente. Inicialmente, pode ser que o(a) professor(a) precise contar em voz alta os tempos disponíveis para improvisação, possivelmente sinalizando a finalização da contagem com expressões como “pronto, foi” faladas dentro da pulsação. Contudo, à medida que os ensaios progredirem, é interessante que o(a) professor(a) abandone a contagem e que os(as) estudantes a internalizem.

## Execução instrumental

**Exercício 6** - Agora chegou o momento de você aprender o acompanhamento da música “Boia, boia, binha”. Seu(sua) professor(a) vai começar lhe ensinando uma sequência de percussão corporal que deverá ser tocada junto com o canto. Não deixe de cantar! Essa atividade é uma preparação para a próxima.

### Observações para o(a) professor(a):

- Para iniciar a abordagem do acompanhamento harmônico, é interessante que o(a) professor(a) ensaie primeiramente no corpo as variações rítmicas e de alturas que farão parte da música para, em um segundo momento, introduzir os xilofones. Por esse motivo, essa atividade envolve trabalhar junto com os(as) estudantes o ostinato rítmico da figura abaixo. O(a) professor(a) verá que esse ostinato imita o que acontece nas linhas de xilofone da música (partitura completa do arranjo disponível ao final deste capítulo).



**Exercício 7** - Assim que você estiver sabendo toda a sequência da percussão corporal, seu(sua) professor(a) irá lhe ensinar, por imitação, a tocar um acompanhamento para a música com os xilofones. Para começar, faça a montagem do seu xilofone conforme descrito (mantenha no seu instrumento apenas as notas sinalizadas em verde):

Xilofone  
soprano

Đó—Ré—Mi—Fá— **Sol** — Lá—Si— **Đó — Ré — Mi** — Fá—Sol—Lá

Xilofone  
contralto

Đó—Ré—Mi—Fá— **Sol — Lá** — Si— **Đó — Ré — Mi** — Fá—Sol—Lá

**Observações para o(a) professor(a):**

- Ao iniciar a aprendizagem dos xilofones, não há a necessidade de apresentar a partitura do arranjo para os(as) estudantes. Eles poderão aprender as suas vozes apenas por imitação do que for tocado pelo(a) professor(a). As vozes dos xilofones são formadas por ostinati, ou seja, por trechos musicais que podem ser facilmente memorizados e que serão empregados em boa parte da peça. Logo, dificilmente os estudantes sentirão necessidade de utilizar um apoio escrito para a execução. Ao realizar a montagem dos xilofones recomendada, os(as) estudantes também observarão que as linhas a serem executadas seguem uma sequência “visual” de movimentos, sendo possível a execução do arranjo apenas pela aprendizagem motora, sem que os(as) estudantes precisem, necessariamente, conhecer as alturas que estão sendo executadas. Portanto, o conhecimento das alturas também não é imprescindível.

- Ao ensinar as vozes dos xilofones por imitação, o(a) professor(a) pode verbalizar o movimento que realiza com as baquetas, reforçando quando a melodia sobe ou desce. Assim, o(a) professor(a) reforça os conceitos de grave e agudo que foram trabalhados em outras seções deste livro, ao mesmo tempo em que favorece a aprendizagem por observação. Os nomes das notas musicais também podem ser verbalizados, ao longo da prática, mas sem que a memorização desse aspecto teórico (as alturas) se torne o foco da atividade. Antes de tudo, essa deve ser uma atividade para promover o envolvimento direto do estudante com o fazer musical, pois o aprofundamento de seu estudo em questões teóricas pode ser realizado em outras atividades, apresentadas em seções anteriores deste material. Por esse mesmo motivo, não há a necessidade de apresentar a partitura do arranjo para os(as) estudantes – pelo menos não no início do aprendizado. Ela está disponível aqui para o uso do(a) professor(a).

**Exercício 8** - Após aprender a tocar seu xilofone, não deixe de cantar enquanto toca. Seu(sua) professor(a) irá finalizar este capítulo unindo todos os acompanhamentos aprendidos até aqui. Você e seus(suas) colegas irão formar uma orquestra.

**Observações para o(a) professor(a):**

- Em nossas aulas, costumamos trabalhar a aprendizagem de todas as vozes de um arranjo por todos(as) os(as) estudantes da turma. Dividi-los(as) por naipes e ensinar a um naipe apenas a sua voz é, certamente, uma forma mais acelerada de se conseguir preparar uma peça para apresentação pública. Contudo, essa estratégia priva os(as) estudantes de experiências importantes para a sua formação musical. Por exemplo, um(a) estudante que seja privado(a) da oportunidade de tocar os copos do arranjo trabalhado neste capítulo será também privado(a) da oportunidade de improvisar, da mesma forma que um(a) estudante que não puder experimentar a execução ao xilofone será privado(a) da oportunidade de experimentar princípios harmônicos. Portanto, ao longo dos ensaios costumamos revezar de funções, para que todos(as) os(as) estudantes passem por todas as vozes do arranjo. Quando os arranjos são apresentados ao público, fazemos a distribuição dos(as) estudantes entre as vozes por sorteio, para minimizar eventuais conflitos pela escolha dos instrumentos (normalmente muitos estudantes gostam de um mesmo instrumento, que não pode ser tocado por todos sob pena de esvaziarmos o arranjo), para evitar que os(as) estudantes atuem sempre em sua área de maior conforto, tocando o instrumento no qual se saem melhor, e para não gerar uma diferenciação entre os(as) estudantes “mais capazes”, que poderiam ser direcionados para a execução das vozes mais complexas, e os(as) “menos capazes”, que ficariam responsáveis pelas partes mais simples do arranjo.

**Boia, boia, binha**

Carl Orff e Gunild Keetman  
(versão portuguesa de Maria de Lourdes Martins)  
Adaptação dos autores

The musical score is written in 4/4 time and consists of four staves. The top staff is for the Voice, with lyrics: "Boi-a, boi-a, bi - nha Faz as-sim, as-sim, as-sim". The second staff is for the Copos (cups), showing a rhythmic pattern of quarter notes with rests. The third staff is for the Soprano Xylophone, and the fourth staff is for the Contralto Xylophone, both showing rhythmic patterns of eighth notes.

5

Vê a cos-tu-rei - ra Faz as-sim, as-sim, as-sim Improvisação

5

9

Boi - a, boi - a, bi - nha Faz as - sim, as - sim Vê o al - fai - a - te

9

12

Faz as - sim, as - sim Improvisação

12

12

**Montagem dos xilofones**

Xilofone soprano    Dó — Ré — Mi — Fá — Sol — Lá — Si — Dó — Ré — Mi — Fá — Sol — Lá

Xilofone contralto    Dó — Ré — Mi — Fá — Sol — Lá — Si — Dó — Ré — Mi — Fá — Sol — Lá

VIOLA



## REFERÊNCIAS

CAREGNATO, Caroline. **O desenvolvimento da competência de notar músicas ouvidas**: um estudo fundamentado na teoria de Piaget visando a construção de contribuições à atividade docente. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CHAFFIN, Roger; DEMOS, Alexander P.; LOGAN, Topher. **Performing from memory**. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. *The Oxford Handbook of Music Psychology*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 559-571.

**FOLK Songs**. Budget Books. Milwaukee: Hal Leonard, s/d.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

HARRIS, Paul; LENEHAN, John. **Improve your aural**. Londres: Faber Music, 2011.

HOLMES, John; SCAIFE, Nigel. **Aural training in practice**. Londres: ABRSM Publishing, 2011.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. 39. ed. Campinas: Papirus, 2011.

KARPINSKI, Gary S. **Aural skills acquisition**: the development of listening, reading, and performance skills in college-level musicians. Nova Iorque: Oxford University Press, 2000.

ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. **Música para crianças**. Volume I - pentatônico. Mainz: Schott, 1961.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Formação intercultural em música**: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, Campo Grande*, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ROGERS, Michael R. Beyond intervals: the teaching of tonal hearing. *Indiana Theory Review*, v. 6, n. 3, p. 18-34, 1983. Disponível em: <[www.jstor.org/stable/24045968](http://www.jstor.org/stable/24045968)>. Acesso em: 17 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Teaching approaches in music theory**: an overview of pedagogical philosophies. 2. ed. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SMITH, Ronald. **Aural training in practice**. Londres: ABRSM Publishing, s/d.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **A basis for music education**. Londres: Routledge, 2003.

TAYLOR, Eric. **Music theory in practice**. Londres: ABRSM Publishing, 2003.





SEGUNDA OFICINA  
*laboratório editorial*



editora  
**UEA**



ppg.la



Secretaria de  
**Desenvolvimento  
Econômico, Ciência,  
Tecnologia e Inovação**



**AMAZONAS**  
GOVERNO DO ESTADO

