



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

DAMIANA MARIA SABINO LOURENÇO

**Abordagem analítica sobre os parâmetros musicais – altura e duração –
em materiais didáticos voltados para a Iniciação Musical**

São Carlos
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

DAMIANA MARIA SABINO LOURENÇO

**Abordagem analítica sobre os parâmetros musicais – altura e duração –
em materiais didáticos voltados para a Iniciação Musical**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Licenciatura em Música, para obtenção do título de
Licenciada em Música.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Isamara Alves Carvalho

São Carlos
2025

Lourenço, Damiana Maria Sabino

Abordagem analítica sobre os parâmetros musicais - altura e duração - em materiais didáticos voltados para a iniciação musical / Damiana Maria Sabino Lourenço -- 2025.
67f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Isamara Alves Carvalho

Banca Examinadora: Fred Siqueira Cavalcante, José Alessandro Gonçalves da Silva

Bibliografia

1. Iniciação Musical. 2. Propriedades do Som. 3. Materiais didáticos musicais. I. Lourenço, Damiana Maria Sabino. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA - CCMusL/CECH/R

Rod. Washington Luís km 235 - SP-310, s/n - Bairro Monjolinho, São Carlos/SP, CEP 13565-905

Telefone: (16) 33066577 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 11/2025/CCMusL/CECH/R

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

DAMIANA MARIA SABINO LOURENÇO

ABORDAGEM ANALÍTICA SOBRE OS PARÂMETROS MUSICAIS - ALTURA E DURAÇÃO - EM MATERIAIS DIDÁTICOS VOLTADOS PARA A INICIAÇÃO MUSICAL

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – Campus São Carlos

São Carlos, 18 de dezembro de 2025.

Assinaturas e ciências:

Profa. Dra. Isamara Alves Carvalho (UFSCar - Orientadora - Presidente)

Prof. Dr. Fred Siqueira Cavalcante (UFSCar - Membro Titular)

Prof. Me. Jose Alessandro Gonçalves da Silva (UFSCar - Membro Titular)



Documento assinado eletronicamente por **Isamara Alves Carvalho, Docente**, em 20/02/2026, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Alessandro Goncalves da Silva, Docente**, em 20/02/2026, às 14:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fred Siqueira Cavalcante, Docente**, em 01/03/2026, às 14:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2114086** e o código CRC **1AEC1A08**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.041159/2025-89

SEI nº 2114086

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha gratidão a Deus pela vida, pela saúde, pela determinação e por ser meu sustento, o qual me ajudou a concluir esta jornada acadêmica com fé e perseverança.

Agradeço à minha Mãe Maria, ao meu pai Alexandro e à minha irmã Glênda pelo encorajamento e incentivo durante toda minha trajetória, me fazendo crer que tudo era possível, independentemente das dificuldades.

Aos meus colegas que estiveram presentes em minha caminhada até aqui.

À Professora Isamara, que me orientou neste período, minha sincera gratidão pelo acolhimento e pelos ensinamentos precisos. Seu empenho, apoio e suas correções foram cruciais. Agradeço, sobretudo pela paciência, pois a concretização deste trabalho não teria sido possível sem a sua imprescindível contribuição.

Aos demais docentes que me acompanharam ao longo da graduação, pelos valiosos ensinamentos e pelas vivências acadêmicas que foram cruciais para a minha formação e para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar materiais didáticos de iniciação musical, explorando a organização de duas propriedades bastante trabalhadas no ensino de música: duração e altura, e sua relação com algumas abordagens pedagógicas. A metodologia adotada foi a pesquisa documental, de natureza qualitativa, analisando sete livros/cadernos/apostilas. A questão norteadora foi: *De que maneira são apresentadas e organizadas as propriedades “duração e altura” em 7 livros/cadernos/apostilas voltados para o público infantil, iniciante no estudo da linguagem musical?*. A análise documental, cruzada com o referencial teórico, permitiu identificar e contrastar as semelhanças e diferenças no ensino de duração e altura, bem como mapear a presença direta ou indireta de abordagens do grupo de educadores musicais apresentados na revisão de literatura. As conclusões evidenciam a forte influência da proposta pedagógica de Edgar Willems na maioria dos materiais, com ênfase no movimento corporal e na escuta ativa, seguida pela abordagem de Émile Jaques-Dalcroze. O método de Zoltán Kodály apresentou a menor recorrência. Tais achados respondem à questão norteadora e cumprem o objetivo principal do estudo. Para continuidade, sugere-se a expansão da amostra de materiais e a inclusão da análise dos parâmetros sonoros intensidade e timbre.

Palavras-chave: Iniciação Musical, Propriedades do Som, Materiais didáticos Musicais.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the didactical materials for musical initiation, exploring the organization of the properties of sound duration and pitch, worked a lot in the musical teaching, even as your relationship with some pedagogical approaches. The used methodology consists in documental research with a qualitative focus, analyzing seven didactic music books with focus on children who are starting their musical studies. The research task was how these materials presents and teaches “duration and pitch”, considering their target audience of children. The analysis off the theoretical framework, revealed the similarities and differences about the teaching of duration and pitch, as well as show the presence, direct or indirect, of the educators group showed in the literature revision. The results indicate strong influence of Edgar Willems pedagogic proposal in the most of materials, with emphasis on body movement and active listening, followed by Émile Jaques-Dalcroze’s approach. The Zoltán Kodaly’s method appears in lower recurrence. The data answer the research question and satisfy the main objective of this study. For continuity, it’s suggested the expansion of the number of materials for analysis and the observation off the sound properties dynamic/intensity and timbre.

Keywords: Music Education, Properties of sound, Music Teaching Materials.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Musicograma de um trecho da “Marcha” , da Suíte “Quebra-Nozes”, de Tchaikovsky	6
Figura 2 - Atividade de solfejo seguindo o padrão na construção	7
Figura 3 - Manossolfa ilustrada conforme o olhar da própria pessoa à sua mão	9
Figura 4 - Exemplo de solfejo rítmico de Kodály	10
Figura 5 - Paralelo entre o Homem, a Música e a Natureza estabelecidos por Willems	12
Figura 6 - Síntese visual dos Graus Pedagógicos de Willems	13
Figura 7 - Sinos e guizos utilizados para trabalhar o aspecto afetivo	14
Figura 8 - Carrilhão Intratonal	15
Figura 9 - Capa do livro “ Canções Pedagógicas para a Iniciação Musical”	18
Figura 10 - Índice das canções com intervalos do livro “Canções Pedagógicas para a Iniciação Musical”	19
Figura 11 - Trecho da canção “Lá na Torre”	19
Figura 12 - Trecho da canção “O Betinho”	20
Figura 13 - Trecho da canção “O Betinho”	20
Figura 14 - Partitura da canção “Exercício Ritmo”	21
Figura 15 - Exercício Rítmico Um, Dois, Três, Barra manteiga	22
Figura 16 - Trecho da música “Cavalinho Alazão”	22
Figura 17 - Proposta para trabalhar as marchas	23
Figura 18 - Capa da apostila “Canções para a Iniciação Musical”	24
Figura 19 - Início da canção “O Menino Canta”	24
Figura 20 - Início da canção “Tic Tac”	25
Figura 21 - Atividade com a canção “Rataplan”	25
Figura 22 - Canção “Eu já sei todas as notinhas”	26
Figura 23 - Sugestão da autora para atividade	26
Figura 24 - Exercício rítmico com bola	27
Figura 25 - Capa do caderno “ Introdução à Leitura e à Grafia Musical”	27
Figura 26 - Dois compassos da música “Havia um Pastorzinho”	28
Figura 27 - Cartões melódicos com pontos interligados	28
Figura 28 - Exercícios para entoação dos intervalos de 2ª e 3ª	29
Figura 29 - Aspectos gráficos do intervalo de 2ª nas linhas e nos espaços	29
Figura 30 - Canção “Marcha Soldado”	30
Figura 31 - Canção “Tique-taque Carambola”	31
Figura 32 - Canção “Bam-Ba-La-Lão”	31
Figura 33 - Capa do livro “Jogos Pedagógicos para a Educação Musical”	32
Figura 34 - Cartelas do jogo “Bingo de Grave, Médio e Agudo”	33
Figura 35 - Cartelas do jogo “Bingo 1-2-3”	34
Figura 36 - Cartelas do jogo “Bingo de Arpejos”	34
Figura 37 - Exemplo do Dado do jogo “Dado de Intervalos”	35
Figura 38 - Exemplo de cartelas do jogo “Cartela de Intervalo”	35
Figura 39 - Capa do livro “Brincando, Cantando e Aprendendo”	36
Figura 40 - Sugestões para trabalhar a canção “João Ratão”	37
Figura 41 - Combinações com as sílabas “TÁ TÁ TI-TI TÁ”	37
Figura 42 - Pássaros representando semínimas e colcheias	38
Figura 43 - Trecho da canção “Uni duni tê”	38
Figura 44 - Atividade com nomes	39
Figura 45 - Atividade para completar os intervalos de 3ª	39
Figura 46 - Canção “Uni duni tê” escrita de duas formas	40

Figura 47 - Utilização da manossolfa para 2ªM	40
Figura 48 - Solfejo com intervalos de 3ªm	41
Figura 49 - Três Exercícios Rítmicos	41
Figura 50 - Partitura para pequenas percussões	42
Figura 51 - Capa do livro “Musicalizando Crianças”	43
Figura 52 - Demonstração de como utilizar linhas para os sons	44
Figura 53 - Canção “Mamãe Pata”	45
Figura 54 - Capa do Livro “Iniciação Musical: Orientação Didática”	45
Figura 55 - Solfejo com terças	46
Figura 56 - Canção “Que comem as crianças de Catanduva?”	46
Figura 57 - Estudo dos intervalos 3ª	47
Figura 58 - Torre de blocos para escala de Dó Maior	47
Figura 59 - Sugestões para as primeiras aulas	48
Figura 60 - Casinhas dos compassos simples	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ensino de notas, Intervalos e Solfejos	49
Quadro 2 - Ensino de Pulso e Ritmo	51

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	2
1. REFERENCIAL TEÓRICO	4
1.1 Émile Jaques-Dalcroze	5
1.2 Zoltán Kodály	7
1.3 Edgar Willems	10
2. METODOLOGIA	16
3. DADOS - Apresentação e Discussão	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória na música teve início aos 8 anos de idade, quando fui matriculada em um conservatório de ensino livre e técnico de piano, na cidade de Itápolis-SP. Estudei por 9 anos consecutivos nesta instituição, sendo 7 anos de ensino livre de piano e 2 de ensino técnico. A partir dos meus 11 anos, comecei a me envolver com projetos sociais e comecei a pensar em seguir a música como profissão. Em 2016, no mesmo conservatório, abriram-se inscrições para aulas de violino, às quais me matriculei e cursei por um ano e meio, participando de projetos sociais como a *Orquestra Filarmônica de Cordas de Itápolis* (OFCl), coordenada pelo professor e maestro da escola de música. Formei-me no conservatório - Escola Municipal de Ensino Artístico de Itápolis (EMEAI) - como pianista em 2018, com 17 anos, com o título de Técnica em Instrumento Musical – Eixo Tecnológico, instrumento principal o piano e instrumento complementar a flauta doce.

As experiências que vivenciei ensinando nas igrejas, nas escolas e em aulas particulares (em sua maioria com crianças), me motivaram a cursar uma pedagogia ou uma licenciatura. Como eu já estava no caminho da música, pensei em cursar Licenciatura em Música na *Universidade Federal de São Carlos* – UFSCar, por ser o lugar mais perto da minha cidade. A aprovação na UFSCar, em 2019, me abriu um mundo de novas possibilidades e, no decorrer do curso, tive aprendizados e reflexões que transformaram o meu olhar sobre Educação Musical.

Na universidade, pude participar de vários projetos, dentre eles: projetos de extensão ligados à *Orquestra Experimental*, em que aprofundi meus estudos no violino; parceria na disciplina eletiva de música para alunos do Ensino Fundamental 2 e Médio com a escola *Conde do Pinhal*; participei também do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID) de 2020 a 2022. Tive participações por cerca de 2 anos no laboratório de musicalização na UFSCar, onde ministrava aulas de musicalização infantil com um grupo de colegas para crianças de 1 a 5 anos. Pude, juntamente com o laboratório, participar de aulas parceiras na escola Montessoriana em São Carlos e me aprofundar no universo do ensino de música para crianças. O interesse pela Educação Infantil aumentou ainda mais com as aulas de Educação Musical para a Infância e com as de Jogos e Brincadeiras Musicais 1 e 2, que cursei como matérias no curso. Nelas, pude perceber que gosto de trabalhar com crianças. O estágio 1, 2, 3 e 4 me proporcionaram um leque de oportunidades e neles tive contato com crianças pequenas, adolescentes e pessoas com deficiências. O estágio na *Associação de Pais*

e Amigos dos Excepcionais (APAE) me fez perceber que a música vai além do transmitir um determinado conteúdo, mas passa também pelo sentir e pelo experimentar. A partir das vivências e do aprofundamento nos estudos que tive com as professoras na APAE e em parceria com a igreja em que ministro aulas de musicalização e flauta doce, começamos uma turma de aulas de musicalização gratuita, para crianças no espectro autista em Itápolis.

Atualmente (2025), ministro aulas de piano, violino e musicalização infantil em um conservatório na cidade de São Carlos e aos sábados coordeno um grupo de música em uma igreja evangélica, em parceria com um grupo de professores, para o ensino de música para crianças de 4 a 9 anos, que aprendem partituras adaptadas para a idade e necessidades apresentadas. Os alunos migram para a turma de flauta doce ao completarem o curso de musicalização e partitura iniciante.

O tema deste TCC veio pelo interesse em continuar trabalhando com crianças e levando a educação musical para os caminhos que eu percorrer. A análise dos livros de iniciação e musicalização infantil foi uma iniciativa de aprofundar os estudos na área, pensando que já trabalhava com o tema e gostaria de investigar mais sobre o assunto, para fazer paralelos entre os conhecimentos que a universidade me trouxe com os caminhos que estou trilhando na docência.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A iniciação musical e a musicalização têm ganhado cada vez mais reconhecimento na grande área da Educação Musical, isto é, incluindo nesse escopo pessoas de diferentes perfis etários que estejam no início de processos de aprendizagem da música de alguma maneira. Para inserir uma criança em um contexto de ensino-aprendizagem da música, os educadores ou responsáveis analisam diversos caminhos, dentre eles a musicalização, as aulas individuais ou em grupos. Beyer (1999) afirma que

Há educadores musicais que acreditam que sua missão seja ensinar os fundamentos da teoria musical e assim, lendo partituras musicais, qualquer aluno poderá fazer música. Há também os que acreditam que a aprendizagem de um instrumento, antes de mais nada, levará o aluno a uma compreensão da música, ainda que este não saiba ler notas. Outros educadores julgam que ouvir um determinado repertório com frequência ou ainda praticar o ouvir levaria a criança a tocar o instrumento com maior precisão (Beyer, 1999, p. 12-13).

A educação musical se divide em diversos ramos, oferecendo oportunidades de fazeres musicais diferentes para cada estudante, nas quais ele poderá optar por ser instrumentista, regente, professor de música, produtor musical, arranjador e compositor ou apreciador musical.

Os benefícios de ser inserido no universo da música são diversos e ao serem explorados podem trazer enriquecimento na qualidade de vida das pessoas, para além do conhecimento obtido por meio da teoria e vivência musical. Rosa (2022) pontua que

A música promove a atenção, a concentração, a memória, a imaginação, a criatividade, a percepção, a direção, a espacialidade, a ordenação sequencial, o desenvolvimento do sistema motor (cantar, tocar), o pensamento superior (raciocínio lógico), o entendimento do sistema social, a audição, a afetividade e a estética; portanto, a linguagem musical desenvolve as capacidades musicais de reprodução, identificação, discriminação, classificação, ordenação (escalas, modos), execução, percepção, apreciação, memorização, improvisação, criação, compreensão de estilos, gêneros e estruturas etc. (Rosa, 2022, p. 68-69).

Educadores musicais da primeira geração (século XIX e primeira metade do século XX) e segunda geração (século XX e XXI) propuseram mudanças na forma de abordar o ensino e a aprendizagem de música. Dentre os educadores musicais elencados neste trabalho, serão abordados Émile Jaques Dalcroze, Zóltán Kodály e Edgar Willems.

1.1 Émile Jaques-Dalcroze

“Dalcroze desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa” (Mariani, 2012, p. 27). O educador não gostava do ensino de música que presenciava e era comumente ensinado na época, pois sentia o distanciamento entre o corpo e a execução instrumental dos alunos nas aulas que ministrava no *Conservatório Superior de Genebra*, Suíça. Ao ser convidado a participar da reforma do ensino musical nas escolas públicas, Dalcroze queria que os estudantes sentissem essa aproximação da música com o corpo e a mente e, para isso, não utilizou o recurso de partituras convencionais. Dalcroze estudou algumas linguagens artísticas como: dança, música, teatro e artes plásticas, tentando relacionar uma com a outra e todas com a música. “Considerava importante que os artistas conhecessem as diferentes linguagens, visando uma atuação mais completa, o que fez com que suas ideias ecoassem tanto no campo da música, quanto nas esferas da dança e da dramaturgia” (Soares, 2020, p. 128).

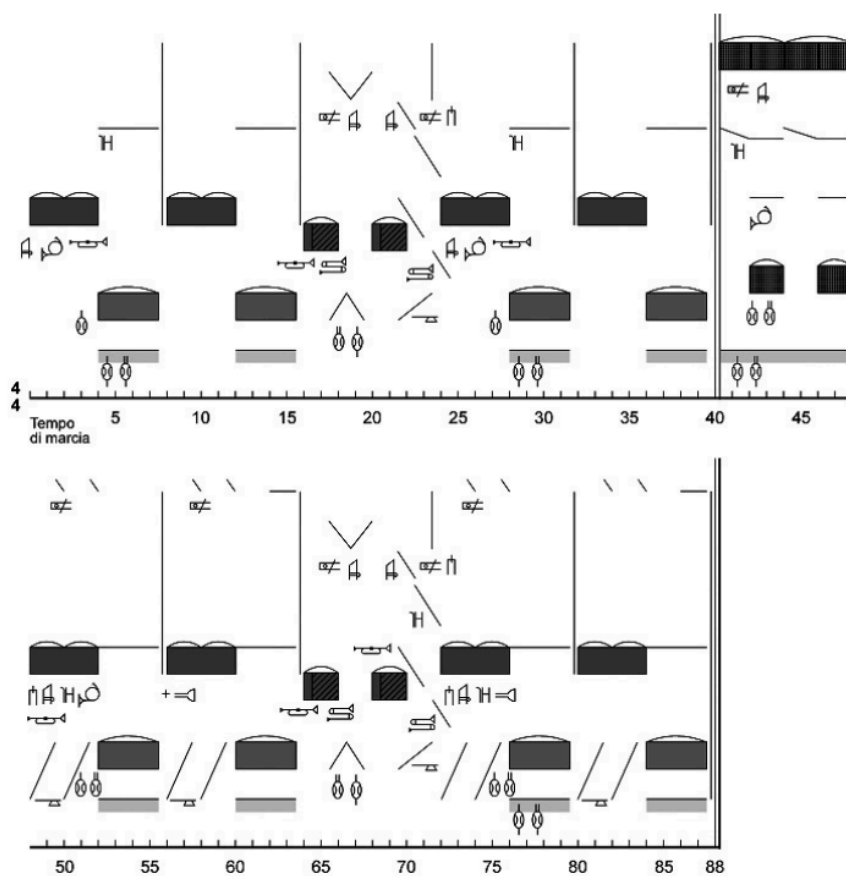
Segundo Soares (2020), Dalcroze contribuiu para que o ensino de música fosse internalizando conceitos, trabalhando a afetividade e o movimento, propondo exercícios atrelados aos estímulos sonoros (rítmicos, melódicos, solfejos). Dalcroze utilizava a rítmica atrelada à consciência corporal, “Jaques-Dalcroze entende que a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas” (Mariani, 2012, p. 31). As atividades incluíam movimentos simples, nos quais as demandas musicais eram representadas por escalas e frases musicais e realizadas por meio de ações corporais, como saltar, caminhar, andar e mudar de direção, sem perder o andamento, a intensidade e a duração. A junção da música, corpo e mente no estudo rítmico consciente contribuiu para a internalização dos parâmetros sonoros. “A rítmica é o ponto central do Método Dalcroze, devido à importância dada ao movimento, o qual envolve a relação entre tempo, espaço e energia” (Soares, 2020, p. 131). Neste contexto, o movimento do corpo atrelado às emoções auxilia na aprendizagem por meio do sentir e expressar.

O solfejo se tornou o segundo ponto chave, em que os estudantes identificam altura, intensidade e andamento através de gestos com o corpo, podendo registrar esses movimentos posteriormente com partituras não convencionais, como o musicograma.

O musicograma é um gráfico em que os elementos essenciais da obra ou excerto musical (forma, ritmo, melodia, timbre, instrumentação, orquestração) são representados através de cores, formas geométricas e símbolos (Palheiros; Bourscheidt, 2012, p. 324).

Na **Figura 1**, podemos ver um musicograma que apresenta os compassos, desenhos dos instrumentos musicais, dinâmicas e expressões.

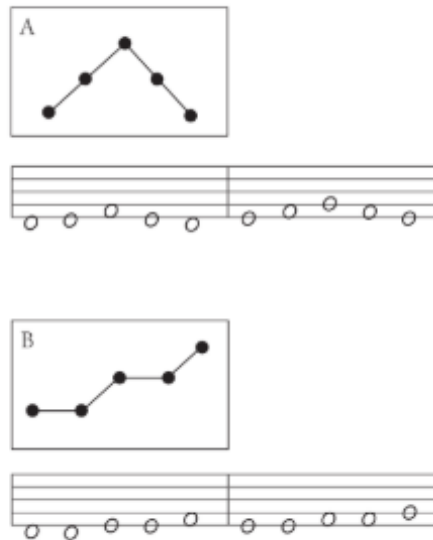
Figura 1 - Musicograma de um trecho da “Marcha”, da Suíte “Quebra-Nozes”, de Tchaikovsky



Fonte: Palheiros; Bourscheidt, 2012, p. 325.

Nessa metodologia, o solfejo desenvolve o ouvido interno, a afinação, a capacidade vocal, a respiração, a leitura e a interpretação. Essa técnica ajuda a reconhecer a melodia, independentemente da tonalidade. Assim, é uma atividade que trabalha a relatividade das notas, possibilitando ao aluno associar os intervalos em qualquer tonalidade, seguindo o desenho proposto, como podemos observar na **Figura 2**.

Figura 2 - Atividade de solfejo seguindo o padrão na construção



Fonte: Mariani, 2012, p. 43.

O terceiro elemento essencial no Método Dalcroze é a improvisação, que partia do conteúdo aprendido e percebido em aula. É uma consequência do aprendizado, sendo realizado em todas as aulas. “A improvisação é o momento criativo em que o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. É o momento em que o aluno se torna compositor e coreógrafo, é o momento da síntese” (Mariani, 2012, p. 45).

Passemos, agora, a Zoltán Kodály.

1.2 Zoltán Kodály

Zoltán Kodály acreditava que as aulas de música deveriam ser ofertadas nas escolas, proporcionando conhecimentos e habilidades musicais que pudessem fazer parte da vida das pessoas.

Como educador, Kodály preocupava-se com o nível de desempenho musical de um professor de música. Por esse motivo, Kodály concentrou-se inicialmente na reestruturação e ampliação da formação profissional dos educadores musicais. Sua pedagogia é inicialmente centrada na figura do professor, que torna-se o modelo musical a ser seguido pelos alunos (Silva, 2012, p. 60).

O educador compôs canções e exercícios para coros infantis, direcionando seu trabalho à educação musical em escolas. “Os alunos participam ativamente em sala de aula através de atividades que, no conceito da educação musical contemporânea, são entendidas como performance, apreciação e composição (improvisadas ao cantar e formais quando escritas)” (Silva, 2012, p. 57). Kodály se dedicou a estudar e catalogar as músicas folclóricas, viajando por toda a Hungria. Ao lado de Béla Bartók, os pesquisadores e músicos visitaram fazendas e locais em que exploraram e catalogaram as músicas Húngaras baseadas em pentatônicas e nos modos gregos. Estas escalas foram a base para muitas canções e exercícios que esses autores compuseram. Dalcroze foi uma influência para Kodály que, a partir dessa pedagogia, desenvolveu seu trabalho.

As ideias de Dalcroze serviram de inspiração para que o compositor Húngaro pudesse organizar o seu trabalho pedagógico fundamentado na educação ativa. No entanto, ao contrário de Dalcroze, o ponto central do Método Kodály é o canto (Soares, 2020, p. 141).

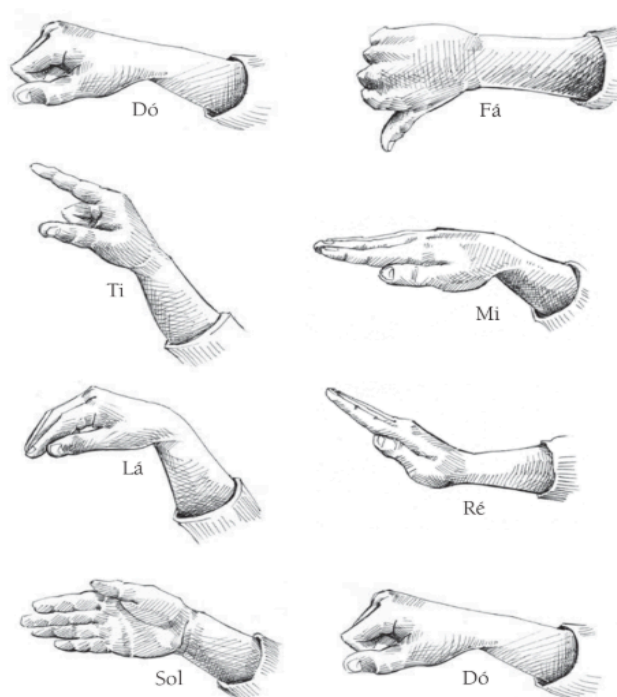
O educador acreditava que todos tinham o potencial de aprender com a voz, e baseou seu trabalho neste instrumento, levando seu esforço a todas as idades, como afirma Soares (2020, p. 141): “vemos em Kodály o propósito claro de levar música para todos, entendendo que essa formação é importante para uma vida plena”. As atividades da proposta de Kodály eram vivenciadas antes da teoria, permitindo que os alunos aprendessem de forma progressiva.

[...] primava pela experiência antes da conceituação, propondo várias atividades antes de apresentar a nomenclatura e a escrita tradicional da partitura. Assim, o desenvolvimento do método abarcava atividades de canto, leitura e escrita, bem como exercícios que visam ao desenvolvimento rítmico e auditivo (Soares, 2020, p. 142).

Um dos trabalhos marcantes de Kodály foi o ensino com o auxílio do manossolfá, que podemos observar na **Figura 3**. Isso se refere ao ensino das 7 notas musicais com o auxílio de gestos com as mãos, sendo feitos em frente ao corpo, propondo visualmente a diferença entre as notas. Com o Manossolfá, o educador torna possível o ensino de músicas de melodias simples, com divisão em duas vozes com a utilização das mãos direita e esquerda, possibilitando a formação de pequenos intervalos entre os grupos. “Por oferecer uma informação visual, o manossolfá colabora com a audição interna, pois ao vermos o gesto de

uma determinada nota, podemos ouvi-la internamente, reproduzindo-a depois” (Soares, 2020, p. 145).

Figura 3 - Manossolfa ilustrada conforme o olhar da própria pessoa à sua mão



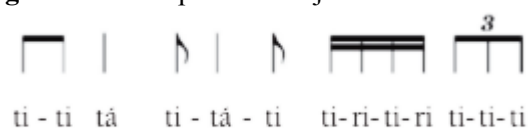
Fonte: Silva, 2012, p. 74.

O solfejo era inicialmente fundamentado na escala pentatônica, com a introdução progressiva dos intervalos. “É interessante destacar que com a apresentação de três notas, por exemplo - Sol, Mi, Lá, nesta ordem -, Kodály já propunha a realização de diversas canções, introduzindo a percepção da melodia e da harmonia” (Soares, 2020, p. 145). O educador se apoiou na ideia da solmização do método inglês, que foi fundamentada no trabalho de Guido D'Arezzo, em que se abreviaram a escrita das notas musicais para facilitar na leitura e execução dos solfejos: d (dó), r (ré), m (mi), f (fá), s (sol), l (lá), t (si). A última nota t foi escrita desta maneira para não haver confusão com a nota sol. Atrelado à solmização, o chamado Dó Móvel indicava a flexibilidade na realização do canto. O professor podia entoar um trecho em uma determinada altura e alterá-la sem modificar a nomenclatura das notas, como no caso de cantar a nota sol chamando-a de dó.

Desta forma, os alunos poderiam executar várias sequências rítmicas sem muitas dificuldades, pois as sílabas utilizadas seriam sempre as mesmas. Após internalizar a ideia de proporções entre as figuras, o aluno terá contato com as figuras tradicionais (Soares, 2020, p. 148).

A estrutura rítmica sugerida pelo educador proporcionava aos alunos maior facilidade, utilizando das sílabas “tá, ti, ri”. Neste contexto, a pulsação era pronunciada pela sílaba “tá” (pensando em um compasso quaternário simples), representando as semínimas. As colcheias eram pronunciadas com a sílaba “ti”, as semicolcheias agrupadas em quatro eram pronunciadas “ti-ri-ti-ri”, como podemos observar na **Figura 4**.

Figura 4 - Exemplo de solfejo rítmico de Kodály



Fonte: Silva, 2012, p. 78.

Esse conteúdo era ensinado, segundo Silva (2012, p. 78), inicialmente por imitação e, em seguida, combinando a grafia com a duração do som e, em sequência, colocando as hastes nas figuras escolhidas ao redor da pulsação de semínima (semínima, colcheia, semicolcheias, etc.) e relacionando-as com as sílabas rítmicas exemplificadas na Figura 4. O nome legítimo das figuras só era mencionado após a aprendizagem de subdivisões e pulsação.

Desta forma, os alunos poderiam executar várias sequências rítmicas sem muitas dificuldades, pois as sílabas utilizadas seriam sempre as mesmas. Após internalizar a ideia de proporções entre as figuras, o aluno terá contato com as figuras tradicionais (Soares, 2020, p. 148).

Passemos, então, a Edgar Willems.

1.3 Edgar Willems

Diferente dos outros educadores musicais apresentados até o momento, Willems se dedicou primeiramente à pedagogia, indo estudar música apenas aos 35 anos de idade no conservatório de Genebra, “tornando-se, depois, nessa mesma instituição, professor responsável pelas disciplinas voltadas para a psicologia da música, a filosofia e o desenvolvimento auditivo para adultos” (Parejo, 2011 *apud* Soares, 2020, p. 149). Segundo Soares (2020, p.149), os estudos de Willems eram fundamentados nas áreas de antroposofia¹ e

¹ **Antroposofia:** sub. fem. 1. Qualquer doutrina ou corrente de pensamento que discute a natureza espiritual do ser humano. 2. Filo, Rel Doutrina do movimento esotérico-cristão, derivada da teosofia de H. Blavatsky (1831-1891), baseada nos ensinamentos do filósofo espiritualista austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), que postula a necessidade de ampliar o alcance do conhecimento obtido pelo método científico convencional, de

teofisia², nas quais relacionam a vida humana com a vida musical, demonstrando o valor da música na formação das pessoas.

Conforme descreve Parejo e Silva (2012, p. 106) a iniciação musical de Willems começa com ritmo e som, que, segundo o autor, constituem elementos pré-musicais que devem ser trabalhados desde cedo, através de material auditivo especial e dos movimentos corporais naturais. Os movimentos naturais são, basicamente, formas de locomoção – marchar, correr, saltar, balançar, girar – que as crianças executam inicialmente como desejam, mas, em seguida, sob o pulso tocado pelo professor em um pandeiro ou sob uma música especialmente composta para isso. Para o educador, as crianças deveriam ter contato com diversas vivências musicais e sensoriais, tendo como ponto-chave o *ouvir* e o *escutar*, que deveriam ser estimulados e incentivados usando a curiosidade da infância, utilizando movimentos e pequenos instrumentos de percussão como as clavas.

Ao discutir as bases psicológicas da música, esse educador relaciona os três elementos fundamentais dessa linguagem aos elementos da vida, a saber: o ritmo está vinculado aos aspectos mais fisiológicos; a melodia, aos aspectos afetivos; e a harmonia, aos aspectos cognitivos (Soares, 2020, p. 151).

Este estudo e legado de Willems embasam a metodologia deixada e transmitida para docentes e discentes até o presente.

A **Figura 5**, apresentada a seguir, evidencia as seguintes correlações: ritmo com fisiologia e corpo; melodia com afetividade e emoção; e harmonia com cognição e racionalidade. Entre os dois polos — música e vida humana — situam-se três dimensões distintas: a fisiológica, a afetiva e a mental. Esses aspectos se manifestam tanto nos elementos fundamentais da música (ritmo, melodia e harmonia) quanto no campo da educação auditiva.

modo a englobar não apenas os fenômenos físicos, mas também os supra-físicos, como os processos mentais, psíquicos e espirituais, que deveriam ser considerados tão reais como, por exemplo, pedras, plantas etc. (Michaelis, 2025).

² **Teofisia**: sub. fem. 1. Conjunto de doutrinas filosóficas e religiosas, visando o conhecimento da divindade e a consequente elevação do espírito. 2. Doutrina espiritualista ligada ao pensamento e práticas ocultistas e místicas e às religiões orientais, base da Sociedade Teosófica, fundada no século XIX por Madame Blavatsky (1831-1891) e H. S. Olcott (1832-1907) em Nova York; teosofismo. (Michaelis, 2025).

Figura 5 - Paralelo entre o Homem, a Música e a Natureza estabelecidos por Willems.



Fonte: Parejo; Silva, 2012, p. 93.

Para Willems (*apud* Parejo; Silva, 2012, p. 96-97) a educação auditiva se manifesta de três maneiras: a primeira é o domínio fisiológico, que se integra ao sensorial auditivo, abordando a forma como interagimos com o som e como ele nos influencia. A segunda trata sobre o domínio afetivo, afetividade auditiva ou sensibilidade afetiva e ele tem como referência os elementos melódicos: intervalo, escala e sentido tonal, memória melódica e audição relativa. “Assim como o domínio material produz engramas³, o domínio afetivo produz reações afetivas (emocionais) que são o elemento central do desenvolvimento auditivo, da mesma forma como a melodia é o elemento central da música” (Parejo; Silva, 2012, p. 96).

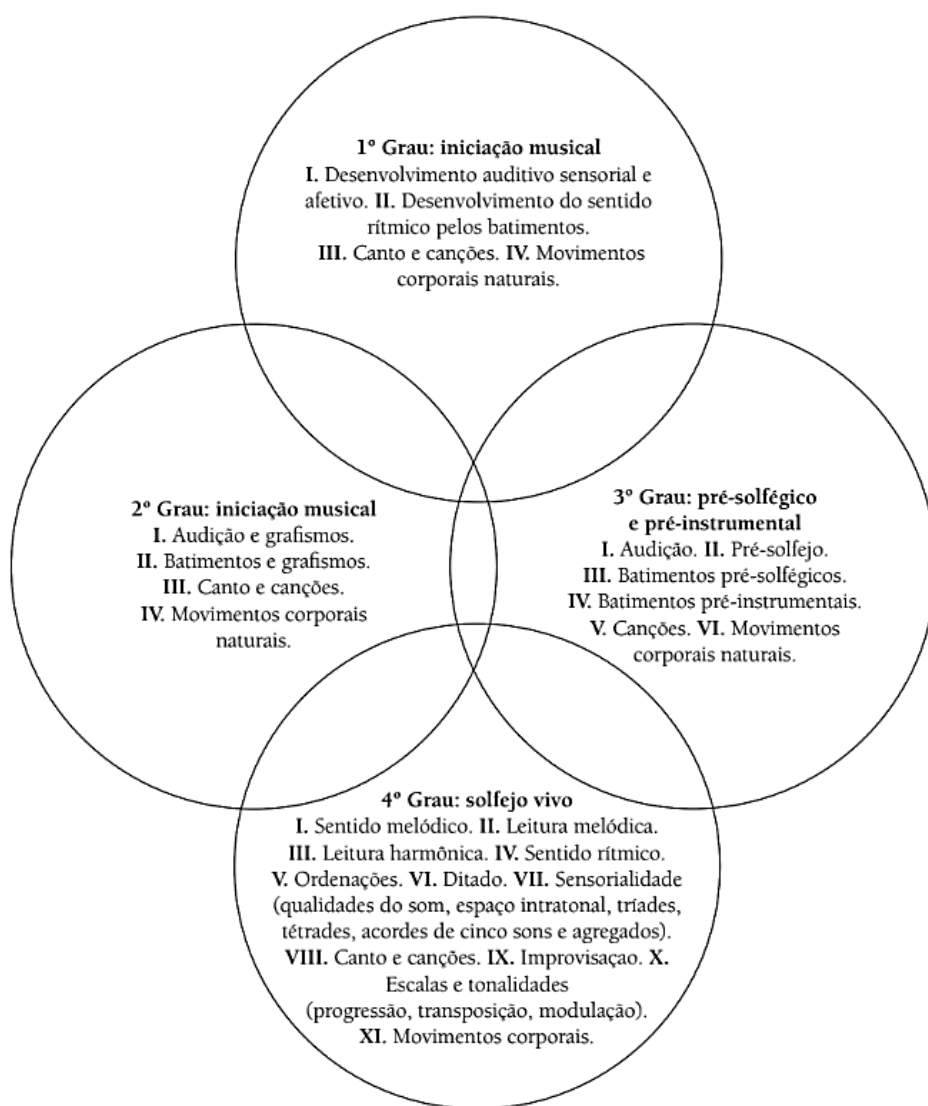
O terceiro domínio é a inteligência auditiva, aspecto mental, e é baseada nas experiências sensoriais e afetivas que consiste em entender o que se ouve e tomar consciência disso. As palavras tornam-se muito importantes na explicitação de conceitos.

Assim, ouvir (ouïr) designa a função sensorial do órgão auditivo, escutar (écouter), a reação emotiva que se segue ao impacto sonoro exterior e entender (entendre) se refere à tomada de consciência dos sons que tocaram o ouvido, de forma ativa e reflexiva (compreensão) (Parejo; Silva, 2012, p. 97).

³ **Engrama:** sub. masc. 1. Traço definitivo e permanente deixado por um estímulo no protoplasma de um tecido. 2. Traço permanente deixado na psique por tudo que tenha sido experimentado psiquicamente; traço latente de memória. (Michaelis, 2025).

A iniciação musical descrita por Willems é desenvolvida em quatro etapas pedagógicas (ver **Figura 6**) que, segundo o educador, pode ser aplicada a crianças a partir de 3 anos de idade. Segundo Parejo e Silva (2012, p. 105), os livros eram divididos da seguinte forma: **Primeiro Grau:** iniciação musical – indicado para a faixa etária de 3 a 4 anos; **Segundo Grau:** iniciação musical – 4 a 5 anos; **Terceiro Grau:** pré-solfégico e pré-instrumental – 5 a 6 anos. **Quarto Grau:** solfejo vivo – 6 a 7 anos. A aplicação dos métodos pode ser ajustável de acordo com o contexto em que o educador está inserido junto aos seus alunos.

Figura 6 - Síntese visual dos Graus Pedagógicos de Willems



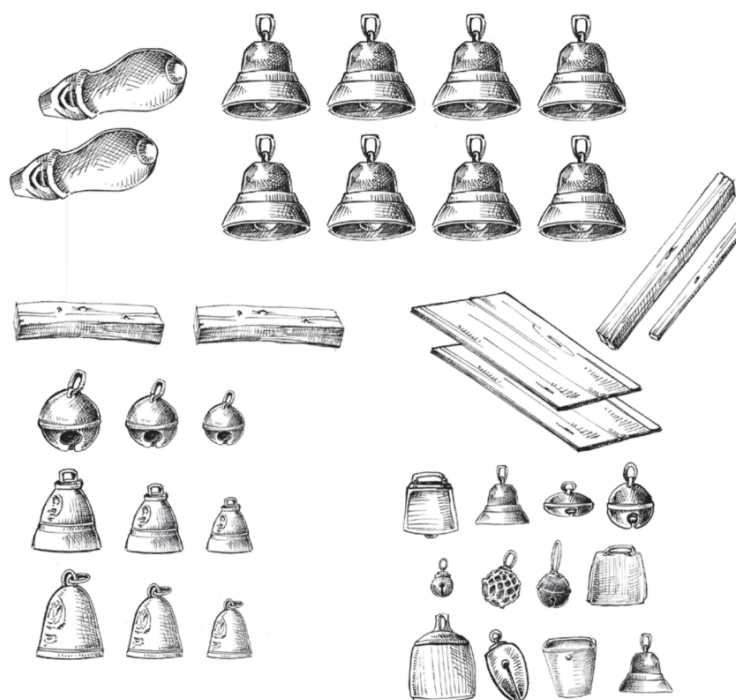
Fonte: Parejo; Silva, 2012, p. 110.

É destacada a importância do desenvolvimento auditivo, melódico, corporal e rítmico em todos os níveis pedagógicos, modificando apenas o nível de dificuldade, demonstrando a evolução do material proposto pelo educador, que além dos materiais divididos em graus, trabalhava com uma instrumentação selecionada.

Para desenvolver a sensorialidade e aspectos afetivos da escuta eram utilizadas Flauta de êmbolo e sirene (pancromatismo), família de sininhos diferentes (treinamento de timbre), famílias de sininhos iguais (3 a 6), com tamanhos e alturas diferentes (classificação), famílias de sininhos idênticos e do mesmo tamanho (classificação). Carrilhão intratonal (percepção de microtons) – trata-se de um metalofone, com 24 teclas iguais em aparência, no qual é possível treinar e desenvolver a acuidade auditiva por meio da escuta de tons, semitons, da divisão do tom em quatro partes (quartos de tom), em nove partes (cada uma delas constituindo uma coma pitagórica) e dezoito partes (subdivisão da coma pitagórica); além de tudo, esse carrilhão tem uma sonoridade verdadeiramente celestial (Parejo; Silva, 2012, p. 111-113).

Alguns instrumentos musicais utilizados por Willems incluíam apitos, sinos e guizos de diversos tamanhos e pedaços de madeiras para compor sua instrumentação, como apresentado na **Figura 7**. Essas fontes sonoras foram escolhidas com o intuito de serem fáceis de manusear pelos alunos.

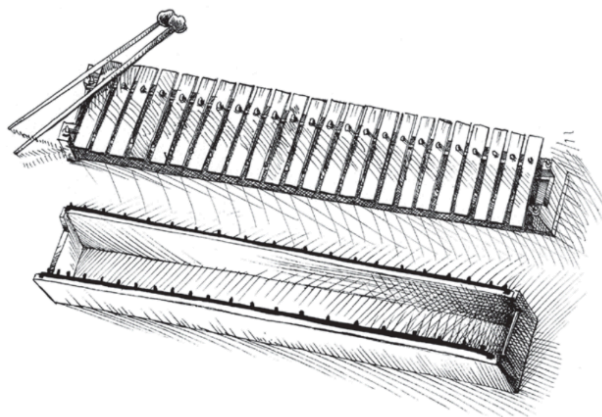
Figura 7 - Sinos e guizos utilizados para trabalhar o aspecto afetivo



Fonte: Parejo; Silva, 2012, p. 112.

Além destes, Willems usava o carrilhão intratonal (ver **Figura 8**) em que era possível estudar e aprender tons, semitons, intervalos, entre outros.

Figura 8 - Carrilhão Intratonal



Fonte: Parejo; Silva, 2012, p. 113.

O educador utiliza destes meios para que a música se torne acessível para crianças pequenas, jovens e adultos.

2. METODOLOGIA

Este trabalho tem como objetivo analisar materiais didáticos voltados à musicalização e à iniciação musical infantil, com ênfase na forma como são abordados os parâmetros altura e duração. Para fins de análise, consideramos *altura* como o conjunto de propostas relacionadas aos nomes das notas, aos intervalos melódicos e aos solfejos, e *duração* como as atividades voltadas ao ensino de pulso e ritmos. Além desses conteúdos, também observamos outros tópicos recorrentes do ensino de música, desenvolvidos por meio de canções, brincadeiras e conteúdos teóricos. Para isso, adotamos uma metodologia fundamentada em pesquisa documental.

Entre os materiais analisados, estão os livros: *Canções para a Iniciação Musical* (Rocha, 1969); *Canções pedagógicas para a Iniciação Musical* (Rocha, 1972); *Brincando, Cantando e Aprendendo* (Ávila, 2002); *Jogos Pedagógicos para a Educação Musical* (Guia; França, 2005); *Introdução à Leitura e à Grafia Musical* (Mársico, 1987); *Iniciação Musical: Orientação Didática* (Mahle, 1969); *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical* (Moura; Boscandin; Zagonel, 2011).

A seleção dos materiais ocorreu a partir das várias experiências vivenciadas no Laboratório de Musicalização e do acervo disponibilizado no processo de orientação deste trabalho.

Ademais, serão estabelecidos parâmetros específicos com a finalidade de organizar o processo de análise dos materiais selecionados.

Embora o material analisado seja de natureza concreta, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que tem como objetivo a análise de dois assuntos bastante frequentes dos materiais utilizados, como afirma Penna “Na busca de abordagens e métodos apropriados, desenvolveu-se no campo das ciências humanas e sociais a pesquisa qualitativa, voltada para compreender, em lugar de comprovar” (Penna, 2020, p. 32).

Este trabalho apresentará os elementos abordados pelos livros e cadernos, analisando os componentes que os tornam distintos e semelhantes. Dessa forma, a questão norteadora da pesquisa é:

De que maneira são apresentadas e organizadas as propriedades duração e altura em 7 livros/cadernos/apostilas voltados para o público infantil, iniciante no estudo da linguagem musical?

Sendo esta a questão de pesquisa, os objetivos específicos são:

1. Identificar semelhanças e diferenças no ensino do parâmetro duração nos materiais analisados;
2. Identificar semelhanças e diferenças no ensino do parâmetro altura nos livros analisados;
3. Identificar a presença direta ou indireta de abordagens metodológicas do grupo de educadores referenciados no Capítulo 1.

3. DADOS - Apresentação e Discussão

Quase todos os livros analisados apresentam o ensino dos parâmetros altura e duração, além de outros tópicos relevantes no ensino de música, seja por meio de canções, brincadeiras ou ensino de teoria. Todo o conteúdo analisado a seguir será categorizado a partir dos parâmetros citados, isto é, *altura* (englobando o ensino dos nomes das notas, intervalos melódicos e solfejos); e *duração* (que abrange propostas para o ensino de pulso e ritmos).

O livro *Canções pedagógicas para a Iniciação Musical* (ver **Figura 9**) foi escrito por Carmen Rocha e publicado pela editora Ricordi em 1972. O material apresenta músicas para serem cantadas e acompanhadas por um pianista. Ao apresentar as partituras das canções, o material também propõe formas de trabalhar os ritmos, intervalos, entre outros aspectos musicais.

Figura 9 - Capa do livro “Canções Pedagógicas para a Iniciação Musical”



Fonte: Rocha, 1972.

Neste livro, os intervalos aparecem listados no índice (ver **Figura 10**), em que cada canção tocada pelo piano e cantada demonstra os intervalos Maiores, menores, aumentados, diminutos e justos.

Figura 10 - Índice das canções com intervalos do livro “Canções Pedagógicas para a Iniciação Musical”

Í N D I C E

CANÇÕES DE INTERVALOS

- 1 - Todo dia vou à escola (Utilização dos intervalos da escala)
- 2 - Lá na Torre — (2.^a menor)
- 3 - O Betinho — (2.^a Maior)
- 4 - O Gigantão — (3.^a menor)
- 5 - Joanhinha — (3.^a Maior)
- 6 - João, o caçador — (4.^a justa)
- 7 - Quero ir com você — (4.^a justa)
- 8 - Pão torradinho — (4.^a aumentada)
- 9 - Dona Baratinha — (5.^a diminuta)
- 10 - A Margarida é linda — (5.^a justa)
- 11 - Ninando a boneca — (6.^a menor)
- 12 - Menino Travesso — (6.^a Maior)
- 13 - Sonhei com você — (7.^a menor)
- 14 - Onde é? — (7.^a Maior)
- 15 - No alto daquele morro (8.^a justa)

Fonte: Rocha, 1972, n.p.

A cada música exposta, o material apresenta a descrição dos intervalos estudados e sugere algumas atividades de comparação e entonação, como demonstram as **Figura 11** e **Figura 12**, que comparam os intervalos nas canções “Lá na Torre” e “O Betinho”.

Figura 11 - Trecho da canção “Lá na Torre”

3

LÁ NA TÔRRE

Lento

mp

Fonte: Rocha, 1972, p. 3.

Na **Figura 11**, logo nos três primeiros compassos da clave de sol, observam-se os intervalos de 2ª menor⁴ que aparecem entre as notas “Dó-Ré bemol”.

Figura 12 - Trecho da canção “O Betinho”

Fonte: Rocha, 1972, p. 5.

Na **Figura 12**, os intervalos de 2ªMs estão representados no primeiro compasso e no terceiro tempo do terceiro compasso da clave de sol, escritos com as notas “Dó-Ré”. Todas as partituras apresentam sugestões de atividades, como demonstra a **Figura 13**.

Figura 13 - Letra da canção “O Betinho”

Fonte: Rocha, 1972, p. 6.

⁴ Doravante: menor: m; maior: M; justa: J.

A descrição da atividade aponta para treinar a entonação dos intervalos, não somente os de 2^{as}Ms ascendentes, mas também os descendentes que aparecem no refrão da música. Como descreve Rocha (1972), “Cada canção é iniciada com um intervalo diferente, facilitando o aprendizado futuro, por meio de uma prática inconsciente” (Rocha, 1972, n.p.). Essa proposta de atividades com intervalos segue durante boa parte do livro, trabalhando intervalos Maiores, menores, aumentados, diminutos e justos de 2^a até a 8^a.

Rocha (1972) também seleciona algumas canções para propor exercícios rítmicos. Na **Figura 14** está a canção “Exercício Rítmico - Um, Dois, Três, Barra Manteiga” composta predominantemente por colcheias.

Figura 14 - Partitura da canção “Exercício Rítmico”

The image shows a musical score for a piece titled "EXERCÍCIO RÍTMICO". The score is written for piano and is in 2/4 time. It consists of three systems of music. The first system has four measures, the second has four measures, and the third has four measures. The melody is primarily composed of eighth notes, often beamed in pairs. The bass line provides a steady accompaniment with eighth notes and chords. The title "EXERCÍCIO RÍTMICO" is centered above the first system.

Fonte: Rocha, 1972, p. 37.


A autora sugere que os alunos batam palmas no pulso (semínima), depois coloca variações de como podemos trabalhar as batidas usando instrumentos e pensando na letra da canção. “Dois grupos. Um bate 1, 2, 3 e o outro barra manteiga e vice-versa. Pode-se bater com precisão na palavra **junto**” (Rocha, 1972, p. 38). A **Figura 15** descreve a letra da canção e as instruções sugeridas pela educadora.

Figura 15 - Exercício Rítmico Um, Dois, Três, Barra manteiga

EXERCÍCIO RÍTMICO
UM, DOIS, TRÊS, BARRA MANTEIGA

Um, dois, três, barra manteiga
Um, dois, três, barra manteiga
Um, dois, três, barra manteiga

bato junto com você

(palmas) 

Canção que visa o emprêgo de diversos andamentos.

Dado o metro, as crianças, em círculo, cantam a canção enquanto batem sempre no **1, 2, 3** e no final 8 vezes.

VARIANTES:

- 1 — Todos batem 1, 2, 3, sempre no chão (usando os pauzinhos) e no barra manteiga batem os pauzinhos um contra o outro.
- 2 — Ídem e fazem pausas no barra manteiga (valorização do silêncio).
- 3 — Dois grupos. Um bate 1, 2, 3 e o outro barra manteiga e vice-versa.

Observação: Pode-se bater com precisão na palavra **junto**.

Fonte: Rocha, 1972, p. 38.

Na canção “Cavalinho Alazão”, é sugerido trabalhar o ostinato, que é descrito com colcheia pontuada e semicolcheia, imitando o trotar do cavalo. A **Figura 16** demonstra o ostinato em ambas as claves.

Figura 16 - Trecho da música “Cavalinho Alazão”

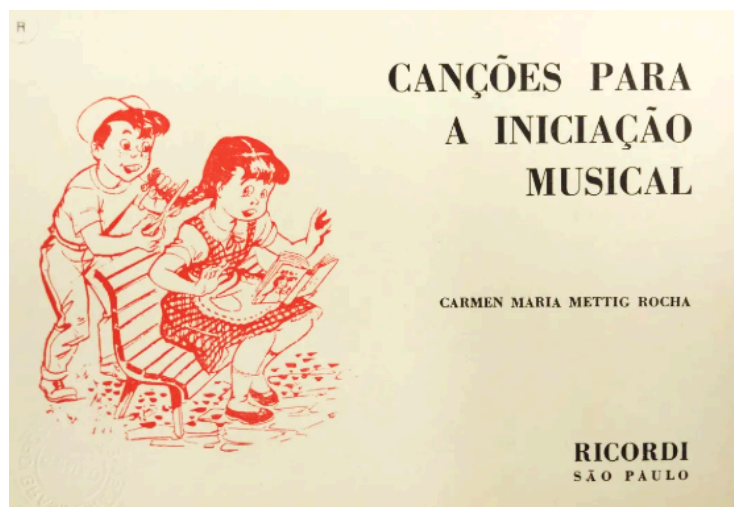
CAVALINHO ALAZÃO

Allegro



Fonte: Rocha, 1972, p. 49.

Figura 18 - Capa da apostila “Canções para a Iniciação Musical”



Fonte: Rocha, 1969.

Nesta apostila, a autora trabalha os intervalos com as canções. No entanto, o foco principal não é este, uma vez que, na maioria das músicas, são utilizadas e explicadas as células rítmicas, como demonstra a **Figura 19** com a canção “O menino Canta”, em que a melodia começa com intervalos de 2ªM no primeiro e no terceiro compasso.

Figura 19 - Início da canção “O Menino Canta”



Fonte: Rocha, 1969, p. 1.

Outro exemplo de canção que trabalha intervalos já no início é a “Tic Tac”, que apresenta no primeiro e terceiro compasso o intervalo de 3ªm, como demonstra a **Figura 20**.

Figura 20 - Início da canção “Tic Tac”

The image shows the beginning of a musical score for the song "Tic Tac". The title "TIC TAC" is centered at the top. The tempo marking "ALLEGRETTO" is written above the first staff. The music is in 4/4 time and G major. The lyrics are: "tic tac tic tac faz o re-lo-ginho tic tac tic tac". The notes are quarter notes, with a melodic line above the lyrics.

Fonte: Rocha, 1969, p. 11.

Neste mesmo material, não há uma única forma de trabalhar os ritmos. Em cada atividade acompanhada de uma canção, há recomendações de como os estudantes podem adaptar os pulsos conforme os instrumentos disponíveis (palmas, pés, pequena percussão). Um primeiro exemplo está na canção “Rataplan” (ver Figura 21), que apresenta uma legenda indicando os timbres (corporais ou instrumentais) que devem ser utilizados nas figuras rítmicas da partitura.

Figura 21 - Atividade com a canção “Rataplan”

The image shows the beginning of a musical score for the song "Rataplan". The title "RATAPLAN" is centered at the top. The tempo marking "ANDANTE" is written above the first staff. The music is in 2/4 time and G major. The lyrics are: "O tam - - bor ra - ta - - plan vou to - - car ra - ta - - do re do ra - ta - - plan". The notes are quarter notes, with a melodic line above the lyrics. Below the score, there are suggestions for activities:

Sugestões:

- 1) Cantar o texto e bater tamboretas ou qualquer outro instrumento no rataplan. (♪ ♪ | ♪)
- 2) Andar o texto e parados, bater o rataplan.

ex: anda 3 passos ♪ ♪ | ♪ o tambor etc.

bate o ritmo (parados) ♪ ♪ | ♪ ra ta plan

Fonte: Rocha, 1969, p. 3.

Observa-se que esta partitura apresenta os sinais do parâmetro *intensidade* na palavra que dá nome a canção. A autora une o ensino de intervalos junto ao ensino rítmico nas canções, utilizando movimentos das mãos para indicar a ascendência e descendência dos graus dos intervalos, juntamente com a melodia que incentiva a solfejar as notas em sua altura real (ver Figura 22).

Figura 22 - Canção “Eu já sei todas as notinhas”

4

EU JÁ SEI TÔDAS AS NOTINHAS

ALLEGRETTO

tô - das as no - ti - nhas eu já sei pres - te a - ten - ção que eu vou di - -
tam - bém as ba - ti - das eu sei dar pres - te a - ten - ção que eu vou mos -

- zet dó re mi fa sol la si dó si la sol fa mi re dó
- trar ta ta ta ta ta (noção de escala)

(palmas)

Sugestões:

1) Cantar o nome das notas, realizando os movimentos de mão. (ascendente e descendente)

2) O exercício de reconhecimento da escala (ascendente ou descendente)

Ex: A professora toca

Fonte: Rocha, 1969, p. 4.

No segundo verso da canção, é sugerido que os alunos cantem fixando o ritmo com palmas. Na hora da escala, os alunos se dividirão em dois grupos, sendo o grupo A batendo o pulso (semínima) e o grupo B a divisão colcheias. A **Figura 23** demonstra como a atividade está descrita no material.

Figura 23 - Sugestão da autora para atividade

3) 2.º verso (batidas) cantam batendo o ritmo.

Na hora de bater o ritmo da escala, as crianças entoam e batem em dois grupos:

1.º grupo - bate (♩)

2.º grupo - bate (♪♪)

Ex: 1.º (♩) 2.º (♪♪♪♪) 1.º (♩)

(Observando-se que o 1.º grupo entoou o intervalo de 8.ª)

Fonte: Rocha, 1969, p. 5.

A atividade seguinte, denominada “Exercício rítmico com bola”, busca trabalhar a marcação do primeiro tempo, utilizando bolinhas. Logo em seguida é utilizado para marcar os tempos 1 e 3 no compasso quaternário, apresentados na **Figura 24** a seguir.

Figura 24 - Exercício rítmico com bola

6 **EXERCÍCIO RÍTMICO COM BOLA**

ANDANTE

Sugestões: Antes da música ser ensinada, alguns exercícios deverão ser realizados

1) Exercitar o uso da bola, contando 5, 4, 3, 2 tempos, batendo sempre o 1.º tempo.
 ex. Contar 5 (1 2 3 4 5) bater a bola no 1.º tempo
 Contar 3 (1 2 3) etc.

Variar o lugar da batida da bola.
 ex: Contar 4 e bater no 1.º e 3.º tempos ou no 2.º e 4.º.
 ex: 1 2 3 4 ou 1 2 3 4 etc.

2) Jogar a bola, como foi indicado na canção.
 1.ª vez - 1 2 3 4 - corresponde a (o)
 2.ª vez 1 2 3 4 - corresponde a (d)

Fonte: Rocha, 1969, p. 6.

Passemos agora para o material *Introdução à Leitura e à Grafia Musical - Caderno de Metodologia*, da autora Leda Mársico (ver **Figura 25**), publicado em 1987, pela Editora Rio Grande do Sul: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana. Com a proposta parecida à da apostila de Rocha (1969), o caderno mostra jogos e canções para o ensino de música e termos musicais.

Figura 25 - Capa do caderno “Introdução à Leitura e à Grafia Musical”



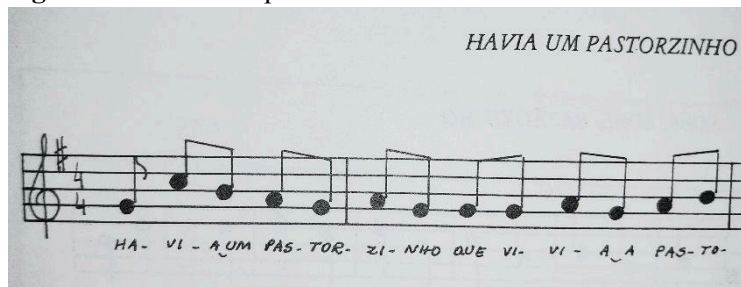
Fonte: Mársico, 1987.

Introdução à Leitura e à Grafia Musical aborda a propriedade altura a partir da abordagem do educador musical Edgar Willems.

Por exemplo, para fixar o intervalo de 4ª justa, poderemos reproduzir os dois sons iniciais da canção “Havia um Pastorzinho”. Do mesmo modo podemos proceder com outros intervalos. A 6ªM, por exemplo, pode ser introduzida a partir da canção “Onde vais, Bela Pastora?” (Mársico, 1987, p. 10).

A música “Havia um pastorzinho” começa com o intervalo de 4ª justa, seguido de intervalos de 2ª Maiores e menores, como demonstra a **Figura 26**.

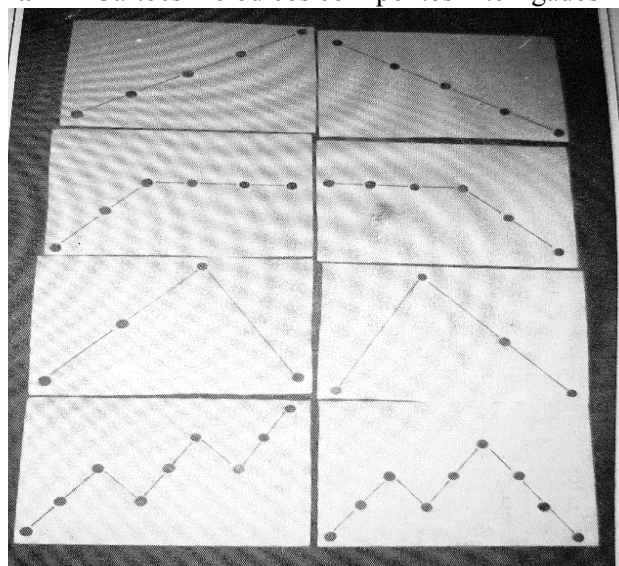
Figura 26 - Dois compassos da música “Havia um Pastorzinho”



Fonte: Mársico, 1987, p. 48.

A autora utiliza também o que ela nomeou de “Contorno melódico”, em que descreveu linhas melódicas ilustradas com pontinhos em cartões, com a intenção de trabalhar os intervalos, como demonstra a **Figura 27** com oito cartões.

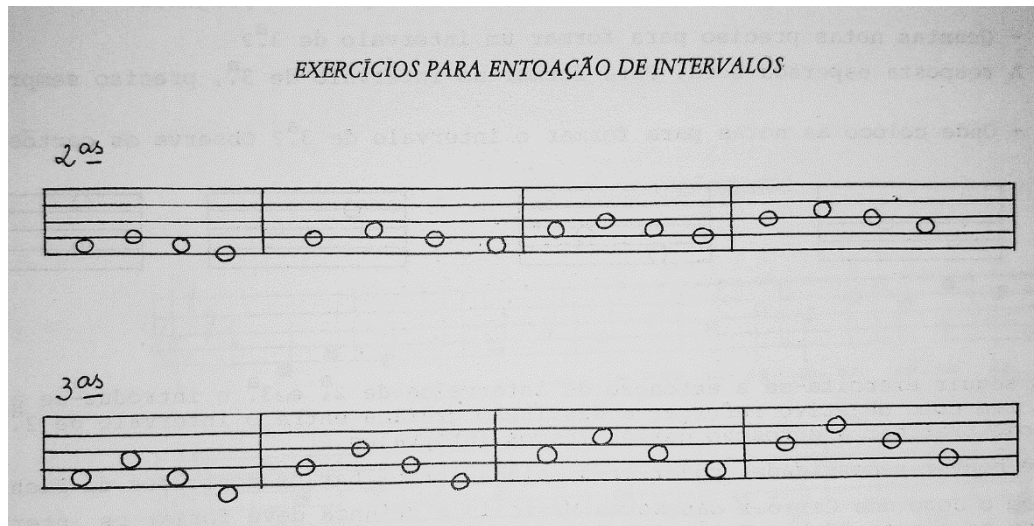
Figura 27 - Cartões melódicos com pontos interligados



Fonte: Mársico, 1987, p. 12.

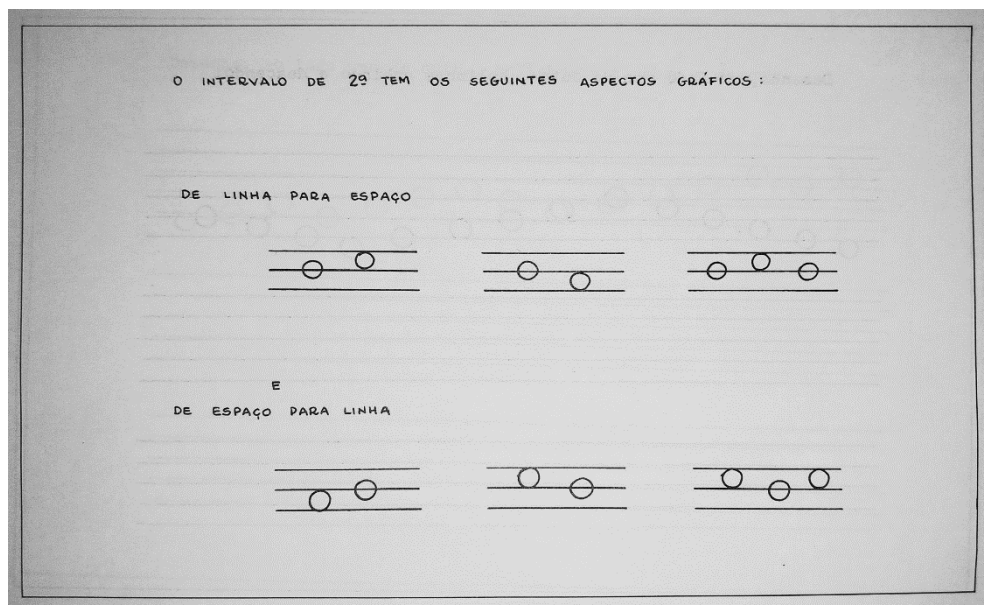
A partir dos cartões sobre intervalos, a autora ensina a cantar em qualquer altura, sem a utilização de claves, como demonstram as **Figura 28** e **Figura 29**.

Figura 28 - Exercícios para entoação dos intervalos de 2ª e 3ª



Fonte: Mársico, 1987, p. 46.

Figura 29- Aspectos gráficos do intervalo de 2ª nas linhas e nos espaços



Fonte: Mársico, 1987, p. 111.

Para o ensino de noções rítmicas, Mársico (1987, p. 14) divide o ritmo musical em quatro partes: pulso, acento, ritmo e subdivisão. “Chama-se pulso da música os tempos ou pulsações regulares sobre as quais se desenvolve o ritmo. Compara-se, inicialmente, o pulso

ao tique-taque do relógio ou às batidas do coração” (Mársico, 1987, p. 14). Segundo a autora, as crianças começam a acompanhar as canções batendo palmas no pulso.

O pulso musical representado no início pela semínima tem para a criança um valor metronômico de, aproximadamente, 95 a 100 pulsações por minuto. Esta também é a velocidade da marcha e representa o tempo ideal para cantar as canções infantis (Gainza *apud* Mársico, 1987, p.14).

O material sugere que os alunos batam palmas, marchem e caminhem, acompanhando as canções como “Marcha Soldado” (ver **Figura 30**). Segundo a autora, “Toda música tem um relógio invisível que bate suas pulsações ou tempos” (Mársico, 1987, p. 15).

Figura 30 - Canção “Marcha Soldado”

MAR-CHA SOL-DA-DO CA- BE-ÇA DE PA-
PEL MAR-CHA DI- REI- TO DI-
REI- TO PRO QUAR- TEL

Marcha Soldado
CABEÇA DE PAPEL
Marcha direito
direito pro quartel

Fonte: Mársico, 1987, p. 17.

Por esta razão, sugere-se que as crianças imaginem um relógio e batam palmas seguindo o pêndulo imaginário, enquanto ouvem a canção “Marcha Soldado”, para assim internalizarem a pulsação. Outra canção sugerida é “Tique-taque Carambola” (ver **Figura 31**), em que a autora compara as batidas da mão (pensando no pêndulo do relógio) com as do metrônomo.

Figura 31 - Canção “Tique-taque Carambola”

TIQUE-TAQUE CARAMBOLA

TI - QUE TA - QUE CA - RAM - BO - LA

UM DE DEN - TRO UM DE FO - BA

The image shows two staves of musical notation for the song "TIQUE-TAQUE CARAMBOLA". The first staff contains the melody for the first line of lyrics: "TI - QUE TA - QUE CA - RAM - BO - LA". The second staff contains the melody for the second line of lyrics: "UM DE DEN - TRO UM DE FO - BA". The music is written in a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The notes are simple, with stems and dots indicating pitch and rhythm.

Fonte: Mársico, 1987, p. 19.

Após o pulso ser executado com clareza, o próximo passo é a análise dos acentos, em que os alunos vão destacar alguns trechos indicados. “Aquelas pulsações que se destacam periodicamente dentro do conjunto” (Mársico, 1987, p. 14).

A autora explica que o ritmo está presente nas sílabas das palavras entoadas nas canções presentes no material. “O ritmo de uma canção é aquilo que se obtém ao bater as sílabas das palavras da canção com as mãos, em vez de cantá-las” (Mársico, 1987, p. 14).

Por último, tem-se a subdivisão que, segundo Mársico (1987, p. 14), consiste em desdobrar a pulsação das canções em pulsações binárias.

Essa proposta recomenda que nas canções seguintes, os alunos analisem formas de trabalhar os ritmos, pulsos, a subdivisão, entre outros elementos, como demonstrado na música a seguir (ver **Figura 32**):

BAM-BA-LA-LÃO

BAM - BA - LA - LÃO SE - NHOR CA - PI -

TÃO ES - PA - DA NA CIN - TA GI - NE - TE NA MÃO

The image shows two staves of musical notation for the song "BAM-BA-LA-LÃO". The first staff contains the melody for the first line of lyrics: "BAM - BA - LA - LÃO SE - NHOR CA - PI -". The second staff contains the melody for the second line of lyrics: "TÃO ES - PA - DA NA CIN - TA GI - NE - TE NA MÃO". The music is written in a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The notes are simple, with stems and dots indicating pitch and rhythm.

Fonte: Mársico, 1987, p. 17.

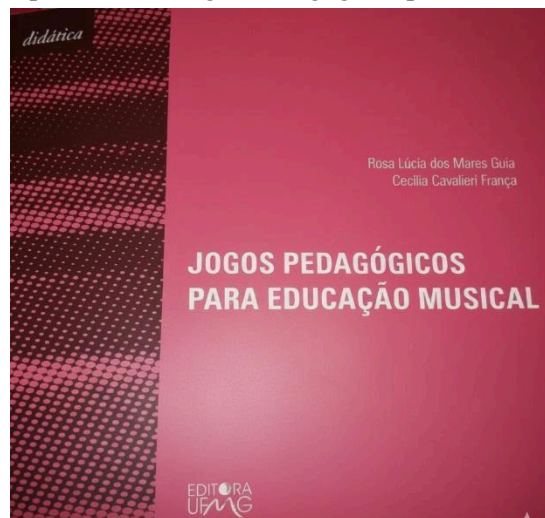
Na canção “Bam-ba-la-lão” a autora sugere os seguintes aspectos para trabalhar o ritmo em conjunto com a letra da música.

Experimente dizer a letra da canção bam-ba-la-lão, acompanhando-a com palmas. Cante a canção e bata as sílabas dos versos com palmas. De pé no mesmo lugar, reproduza o ritmo da canção com os pés. Locomova-se marcando o ritmo da canção com os pés. Cante a primeira frase da canção (Bam-ba-la-lão, Senhor Capitão) e marque com palmas o ritmo da segunda frase, sem cantar: (Espada na Cinta, Ginete na Mão). Repita, invertendo: bata o ritmo da primeira frase e cante a segunda frase. (Mársico, 1987, p. 16).

Ao sugerir formas de utilizar as palmas e os pés para auxiliar na aprendizagem da pulsação, a autora instiga os alunos a explorarem possibilidades de trabalhar as canções seguintes no material, seguindo a ideia da marcação do tempo.

Agora, tratamos do material *Jogos Pedagógicos para a Educação Musical*, das autoras Rosa Guia e Cecília França (ver **Figura 33**) que foi publicado em 2005, pela Editora Belo Horizonte: UFMG. O livro apresenta uma série de jogos para ensinar conteúdos musicais diversos como intervalos, escalas, ritmo, etc.

Figura 33 - Capa do livro “Jogos Pedagógicos para a Educação Musical”



Fonte: Guia; França, 2005.

O capítulo 2 do livro apresenta 14 jogos voltados à aprendizagem de altura, padrões melódicos e intervalos. Em cada jogo, há uma descrição do objetivo e procedimento para auxiliar o educador e os jogadores. Em resumo, cada jogo aborda um tema para que, ao final do capítulo, os estudantes compreendam altura e intervalos (pensando em escalas Maiores,

tendo a de Dó Maior como exemplo). A seguir serão descritas algumas atividades que trilham um caminho até a proposta de identificar intervalos.

Na **Figura 34** está representado o jogo 5, denominado “Bingo de Grave, Médio e Agudo”. Nele, o objetivo é que haja “reconhecimento auditivo de sequências de sons graves, médios e agudos e associação com sua representação gráfica” (Guia; França, 2005, p. 80). As regras são simples: cada aluno receberá 6 cartelas e o professor entoará os sons, podendo estar na região grave, média ou aguda (representadas por três linhas). Os estudantes deverão marcar os sons que ouvirem em suas cartelas.

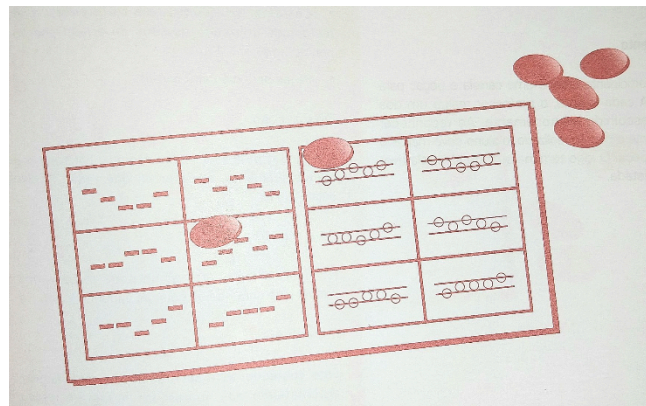
Figura 34 - Cartelas do jogo “Bingo de Grave, Médio e Agudo”



Fonte: Guia; França, 2005, p. 81.

Ao verificar que os jogadores conseguiram identificar a altura dos sons, o educador pode prosseguir para os próximos passos do livro. Um exemplo de continuidade é o jogo 8, que se chama “Bingo de 1-2-3”. Neste sentido, espera-se que os alunos tenham “reconhecimento auditivo de padrões em graus conjuntos e associação com sua representação gráfica e escrita relativa no bigrama (pauta de duas linhas)” (Guia; França, 2005, p. 88). O jogo consiste em cartelas duplas, sendo um lado representado pelo bigrama e o outro pelo gráfico sonoro. O educador deverá entonar 5 sons consecutivos enquanto os alunos identificam os mesmos e marcam dos dois lados das cartelas (com uma peça) a representação dos sons que ouvirem, como demonstra a **Figura 35** abaixo.

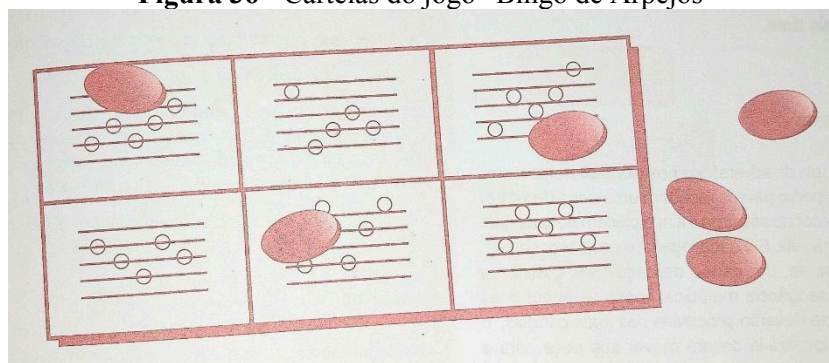
Figura 35 - Cartelas do jogo “Bingo 1-2-3”



Fonte: Guia; França, 2005, p. 89.

Com o treino dos graus conjuntos (ou intervalos de 2ª Maiores e menores) os estudantes podem prosseguir para os arpejos (treino de 3ª Maiores e menores). O jogo 9, denominado “Bingo de Arpejos”, tem como objetivo que os alunos compreendam e tenham o “reconhecimento auditivo de padrões melódicos do arpejo e associação com a escrita relativa no pentagrama” (Guia; França, 2005, p. 90). Cada estudante recebe um conjunto de cartelas e peças para marcar o arpejo entoado pelo educador. Ao final de cada frase/arpejo entoado, os alunos devem marcar a pauta correspondente. As cartelas contêm pautas sem claves, como demonstra a **Figura 36**.

Figura 36 - Cartelas do jogo “Bingo de Arpejos”



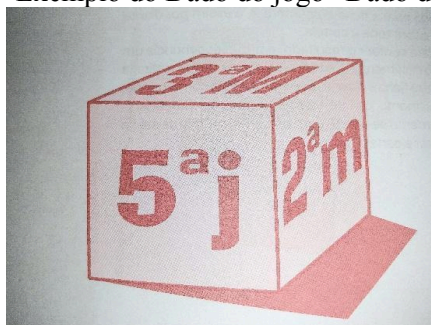
Fonte: Guia; França, 2005, p. 91.

O uso dos bigramas e das pautas sem clave assemelha-se ao método utilizado por Mársico no livro *Introdução à Leitura e à Grafia Musical* (ver **Figuras 28 e 29**). A escrita semelhante, mas com execução distinta, destaca a abordagem descontraída dos jogos.

A atividade 11 tem o nome de “Dado de Intervalos” e seu objetivo é que haja uma “realização vocal e reconhecimento de intervalos melódicos” (Guia; França, 2005, p. 96). O procedimento consiste na montagem de um dado com 6 faces contendo os intervalos de 2ªm,

2ªM, 3ªm, 3ªM, 5ªJ e 8ªJ. Os estudantes serão divididos em dois grupos. Eles lançarão o dado, entoando o intervalo exposto na face superior. O grupo oponente deve apontar o intervalo entoado para pontuar, depois inverter os papéis. Pontua o grupo que tiver mais acertos. A **Figura 37** demonstra um exemplo de como o dado pode ser montado.

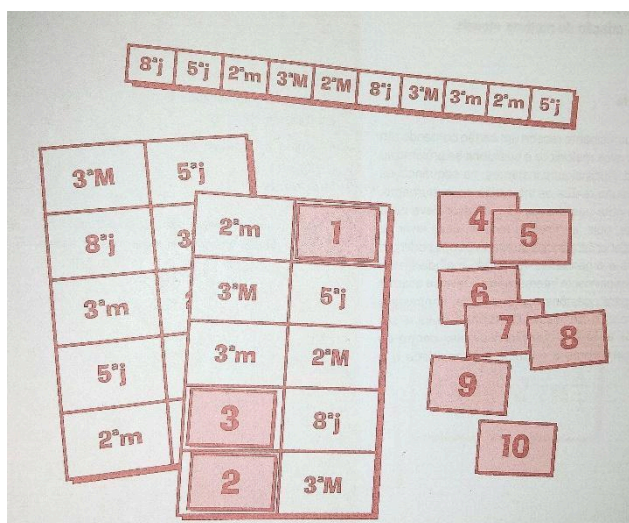
Figura 37 - Exemplo do Dado do jogo “Dado de Intervalos”



Fonte: Guia; França, 2005, p. 97.

A atividade 12, denominada “Cartela de Intervalos” tem como objetivo o “reconhecimento e realização dos intervalos melódicos: 2ª menor, 2ª Maior, 3ª menor, 3ª Maior, 5ª Justa e 8ª Justa” (Guia; França, 2005, p. 98). Neste jogo, os estudantes receberão os intervalos em cartelas e paralelo a isso fichas com números de 1 a 10. O educador entoará os intervalos em ordem aleatória e os alunos deverão colocar os números em ordem, em cima do intervalo feito. Depois, o professor perguntará de 1 a 10, quais os intervalos que os discentes marcaram. Na **Figura 38** podemos ver um exemplo das cartelas e dos números.

Figura 38 - Exemplo de cartelas do jogo “Cartela de Intervalo”



Fonte: Guia; França, 2005, p. 99.

Falemos agora sobre o livro *Brincando, Cantando e Aprendendo* da autora Marli Ávila (ver **Figura 39**), publicado em 2002, pela Editora São Paulo: Parma Ltda. A proposta desse material é ensinar os conceitos iniciais da música como intervalos, altura, pulsação, entre outros, a partir de parlendas, canções e atividades rítmicas.

Figura 39 - Capa do livro “Brincando, Cantando e Aprendendo”



Fonte: Ávila, 2002.

Ávila (2002) aborda todos os conteúdos de maneira lúdica em seu livro. A autora reforça logo no início do material que “A metodologia proposta está baseada nos princípios do Método Kodály, que pressupõe a utilização de seus três instrumentos básicos” (Ávila, 2002, p. 5). Um dos instrumentos citados são as palavras rítmicas como, por exemplo, a sílaba “tá” para semínimas e “titi” para colcheias, que “devem ser associados ao ritmo das palavras das canções, assumindo, assim, significado rítmico” (Ávila, 2002, p. 5).

A metodologia proposta orienta aos professores o uso de ostinatos rítmicos elementares como suporte ao repertório cantado. Nesse contexto, o conceito de “cantar com as mãos” é definido como a execução percussiva da linha rítmica simultânea à audição interna da melodia. A **Figura 40** apresenta a atividade com a canção “João Ratão”, em que a autora sugere algumas etapas para trabalhar conceitos rítmicos como: cantar; marchar e “Cantar com as mãos”; bater palmas e cantar mentalmente a frase DIM DÃO DIM-DIM DÃO e, após isso, substituir a frase pelas sílabas TÁ TÁ TI-TI TÁ.

Figura 40 - Sugestões para trabalhar a canção “João Ratão”

- Cantar a canção “João Ratão”:

- 1 marchando
- 2 marchando e “cantando com as mãos” (batendo palmas)
- 3 marchando e cantando mentalmente
- 4 marcando passo no lugar, cantando com as mãos

- Bater palmas e cantar mentalmente a frase
DIM DÃO DIM DIM DÃO

- Bater palmas e substituir :

DIM DÃO DIM-DIM DÃO
por :
tá tá ti - ti tá

Fonte: Ávila, 2002, p. 20.

Outra sugestão do livro é inventar frases que combinem com a rítmica trabalhada, como demonstra a **Figura 41** abaixo:

Figura 41 - Combinações com as sílabas “TÁ TÁ TI-TI TÁ”

tá tá ti - ti tá

- Inventar rimas que combinem com tá tá ti-ti tá

Exemplo: Agora você:

Eu vou passe - ar

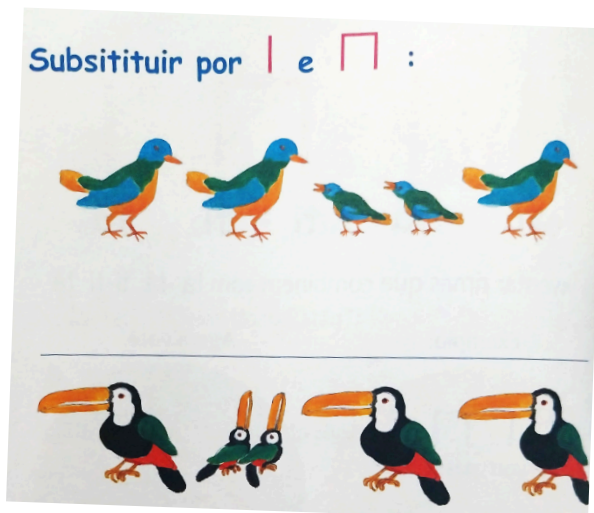
De - pois estu - dar

Fonte: Ávila, 2002, p. 21.

Uma terceira maneira de diferenciar as figuras musicais e o valor de cada sílaba cantada pelas crianças é pelas formas gráficas com desenhos, que variam de tamanho segundo

sua duração, como mostra a **Figura 42**, em que a sílaba “TÁ” é representada por pássaros Maiores e as sílabas “TI-TI” pelos animais menores.

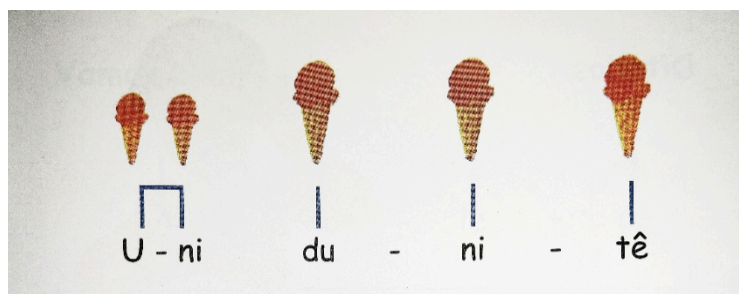
Figura 42 - Pássaros representando semínimas e colcheias



Fonte: Ávila, 2002, p. 22.

Com essa proposta de desenhos e traços (demonstrados nas **Figura 41** e **Figura 42**), a autora trabalha várias canções, seguindo para o passo seguinte que inclui intervalos, como na brincadeira “Uni Duni Tê”. As atividades envolvem uma ordem em que os ritmos são ensinados antes dos intervalos. Assim, as figuras Maiores demonstram o valor da semínima, e as menores o valor das colcheias (ver **Figura 43**).

Figura 43 - Trecho da canção “Uni duni tê”

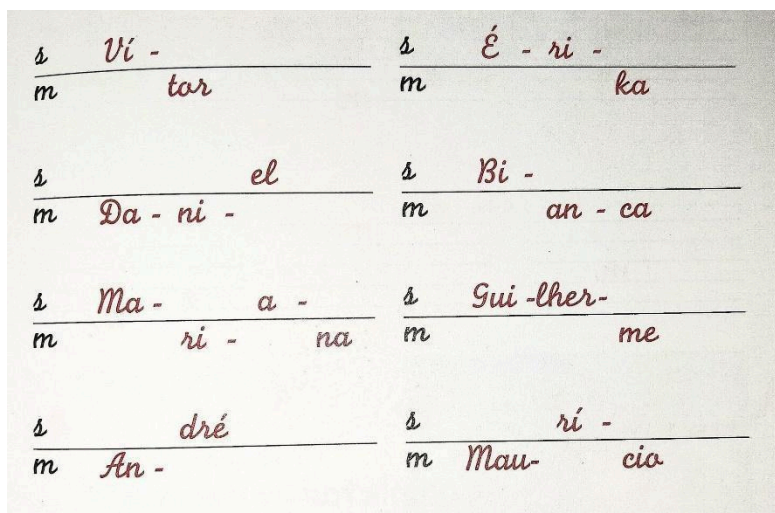


Fonte: Ávila, 2002, p. 25.

Ao utilizar o procedimento do “Dó Móvel”, sugere-se que os estudantes consigam solfejar em qualquer clave com segurança e, a partir de desenhos, ela começa a ensinar os intervalos. As primeiras orientações sugerem cantar uma nota “Sol” (representada por “s”) e uma nota “Mi” (representada por “m”). “Substituir as palavras das canções por “sol” quando o

som for mais “fininho”, levantando as mãos acima, e por “mi” quando o som for mais “grosso”, abaixando as mãos” (Ávila, 2002, p. 37). A **Figura 44** apresenta uma atividade em que se pede aos alunos para cantar seus nomes com as duas notas sugeridas e, assim, os estudantes entoam o intervalo de 3^am.

Figura 44 - Atividade com nomes



Fonte: Ávila, 2002, p. 41.

Após a atividade de cantar a 3^am com as sílabas dos nomes, o material dá seguimento ao exercício para completar as pautas, que ainda estão escritas sem as claves. Nesta proposta, como demonstra a **Figura 45** a seguir, há um espaço para os alunos completarem com letras “m” e “s”, formando, assim, o intervalo desejado.

Figura 45 - Atividade para completar os intervalos de 3^a

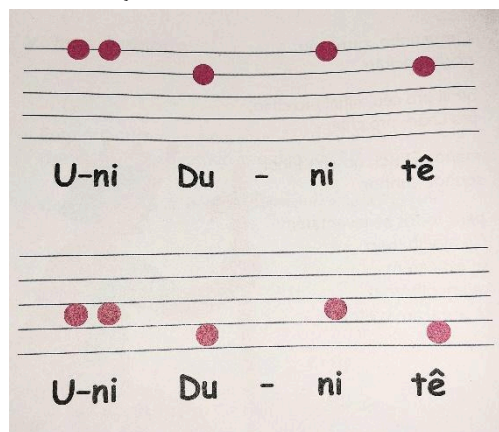


Fonte: Ávila, 2002, p. 42.

A partir dessa atividade, a autora sugere que os estudantes entoem as canções com o intervalo de 3^aM utilizando a manossolfa para auxiliar na linha melódica, como demonstra a

Figura 46, em que a música “Uni duni tê” aparece novamente, mas agora treinando os intervalos, propondo ainda que os alunos explorem o Dó Móvel e cantem em várias tonalidades.

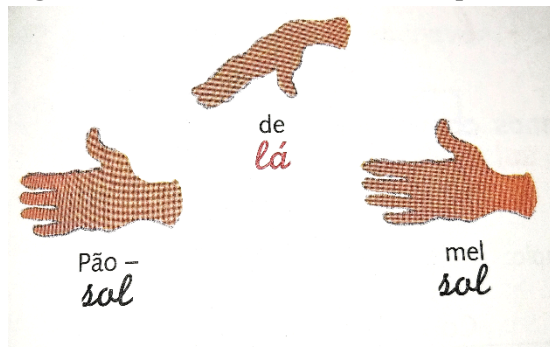
Figura 46 - Canção “Uni duni tê” escrita de duas formas



Fonte: Ávila, 2002, p. 48.

Por meio da manossolfa, os demais intervalos são inseridos, como o de 2ªM, demonstrado na **Figura 47** a seguir.

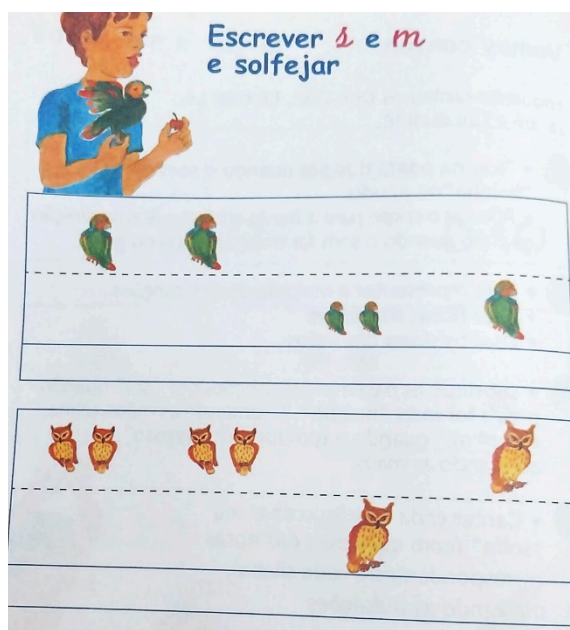
Figura 47 - Utilização da manossolfa para 2ªM



Fonte: Ávila, 2002, p. 61.

Com o desenvolvimento da rítmica atrelada aos intervalos, as figuras musicais e a posição delas revela a altura e a duração de cada sílaba da canção, como demonstra a **Figura 48**, em que os alunos entoam o intervalo de 3ªm (sol-mi), seguindo o ritmo das semínimas e colcheias.

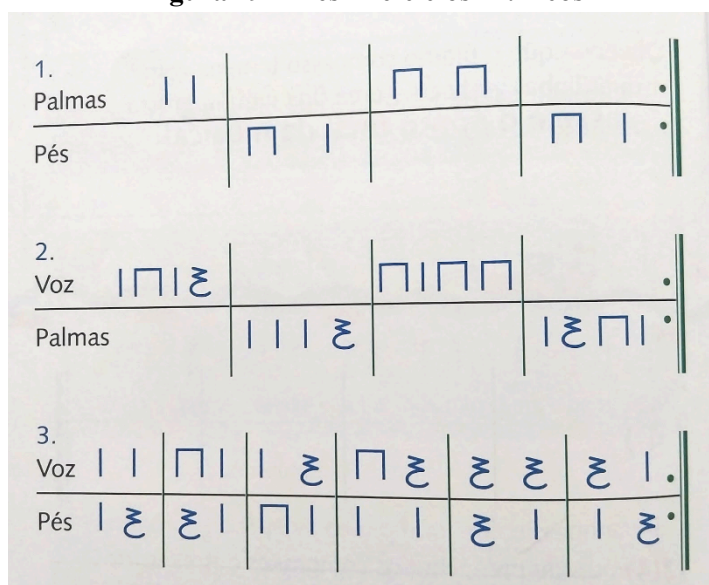
Figura 48 - Solfejo com intervalos de 3ªm



Fonte: Ávila, 2002, p. 38.

Mais adiante das atividades com intervalos, há sugestões de exercícios rítmicos com palmas e pés, aqui já utilizando pausas de semínimas e traços horizontais em vez dos gráficos e desenhos. A **Figura 49** demonstra três exemplos.

Figura 49 - Três Exercícios Rítmicos



Fonte: Ávila, 2002, p. 72.

Ao final do livro, a autora sugere que os estudantes formem uma pequena banda e demonstra um exemplo de como utilizar ostinatos para cada instrumento selecionado. A

seguir na **Figura 50**, observa-se o uso de semínimas, colcheias e pausas, seguida de sugestões de como tocar.

Figura 50 - Partitura para pequenas percussões

Vamos Tocar

Tambor | | | | ▭ ▭ | |

Cocos ▭ | ▭ | ▭ ▭ ▭ |



Triângulo ∑ | ∑ | | | | ∑

Guizos ▭ ▭ | ∑ ▭ ▭ | ∑

Vamos formar uma banda

- Tocar os instrumentos:

- um de cada vez
- combinando:
 - tambor + triângulo
 - coco + guizo
- todos juntos!



Fonte: Ávila, 2002, p. 84.

Abordemos, agora, o livro *Musicalizando Crianças Teoria e prática da Educação Musical*, de Ieda Camargo de Moura, Maria Teresa Trevisan Boscardin e Bernadete Zagonel (ver **Figura 51**) que foi publicado em 2011, pela Editora Intersaberes. A proposta desse material é utilizar histórias, canções e parlendas para ensinar os conceitos iniciais da música como duração e altura, incorporando o lúdico e o uso de brincadeiras.

Figura 51 - Capa do livro “Musicalizando Crianças”



Fonte: Moura; Boscandin; Zagonel, 2011.



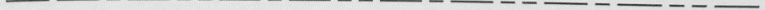
O material dedica um capítulo inteiro ao Ritmo Musical, que se estende da página 43 a 105 (Moura; Boscandin; Zagonel, 2011), abrangendo desde a relação entre os valores rítmicos, até os jogos, brincadeiras, rondós, ecos rítmicos, entre outros.

As autoras sugerem que o ritmo seja “sentido”, avançando do intuitivo para o conceitual.

O aspecto rítmico é inerente ao ser humano, estando ligado à sua parte fisiológica e ao movimento. A manifestação do ritmo na criança acontece intuitivamente e espontaneamente. É preciso, porém, conscientizá-la da existência do ritmo como elemento musical básico, o que deve acontecer com a vivência (Moura; Boscandin; Zagonel, 2011, p. 43).

A partir dessa explicação, a Prática 1 do capítulo instrui a abordar o comprimento do som (curto e longo) e som contínuo ou descontínuo, utilizando linhas longas e curtas. A **Figura 52** demonstra três exemplos de como utilizar.

Figura 52 - Demonstração de como utilizar linhas para os sons

- Para representar o som contínuo de uma buzina de carro, usamos uma linha horizontal:

- Com linhas horizontais interrompidas, representamos o som de uma torneira pingando:

- Para sons de interrupção irregular, como o de pipocas estourando, usamos a representação:


Fonte: (Moura; Boscandin; Zagonel, 2011, p. 44).

Para associar os tipos de sons ao nosso dia-a-dia, o capítulo propõe que sejam contadas histórias infantis para as crianças associarem os sons cotidianos com os do conto. Por exemplo, se a história citar o animal “vaca”, os alunos imitam o som, descrevendo se o som é curto, longo, com ou sem interrupções.

As autoras deram como sugestão: a canção do galo que quebrou o bico e, em seguida, sugerem que as crianças simulem que vão ligar ao pronto socorro. Com base na descrição da música, os estudantes imitam os sons de uma ligação telefônica, determinando o comprimento dos sons.

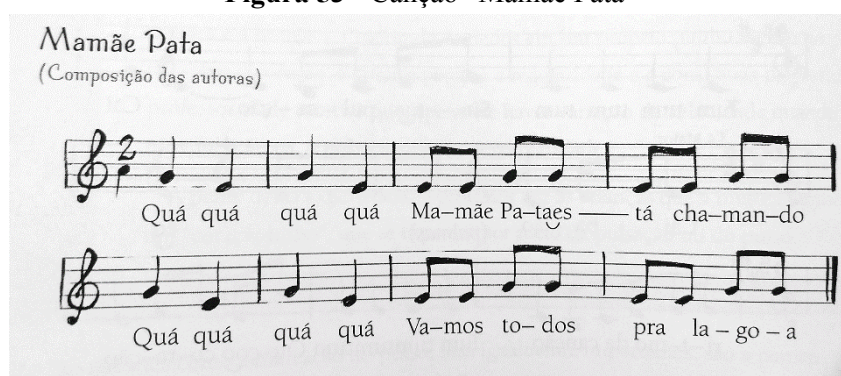
A Prática 2 do capítulo ensina noções de “inteiro e metade” que, segundo as autoras, “antecede o ensino das semínimas e colcheias, os primeiros a serem aprendidos” (Moura; Boscandin; Zagonel, 2011, p. 49). A proposta consiste em sentir/vivenciar as células primeiro com o corpo, e mais adiante, entender as figuras na escrita convencional. A princípio, como sugestão da etapa 2, os alunos vão bater os pés com auxílio do tambor variando entre as “inteiras” e as “metades” (semínimas e colcheias), mantendo sempre o andamento e procurando a precisão na execução das batidas.

Para ensinar a noção de pulso para as crianças, as autoras sugerem que os alunos coloquem o indicador no punho e sintam as batidas do coração “A partir dessa experiência, o professor diz às crianças que a música também tem um ‘coraçãozinho’, que se expressa por meio da pulsação ou do pulso” (Moura; Boscandin; Zagonel, 2011, p. 50).

Para marcar o pulso nas canções apresentadas a partir da página 51 do livro, é utilizada a semínima como pulsação, porque “O tempo natural da criança é mais rápido que o do adulto, aproximando-se da marcação de metrônomo semínima = 100, razão pela qual iniciamos o ensino do ritmo com a semínima e sua subdivisão, a colcheia” (Martenot, 1979 *apud* Moura; Boscandin; Zagonel, 2011, p. 51).

Na Terceira Etapa do capítulo, as autoras nos propõem jogos com as semínimas e colcheias. A história apresentada é sobre a pata e seus patinhos (ver **Figura 53**) e na descrição da atividade o professor relaciona as semínimas (quá-quá) com a mamãe pata caminhando, enquanto as colcheias, com os patinhos correndo atrás. Para as crianças entenderem, serão divididas em dois grupos: o primeiro andar e cantará as sílabas “quá”, e o segundo andar e cantará as demais sílabas, com base na proporção “inteiro e metade”.

Figura 53 - Canção “Mamãe Pata”



Mamãe Pata
(Composição das autoras)

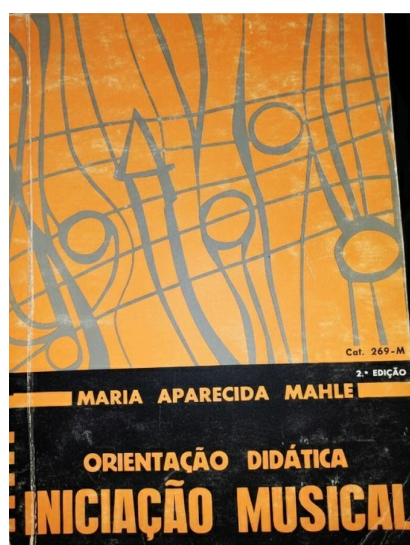
Quá quá quá quá Ma-mãe Pa-taes — tá cha-man-do

Quá quá quá quá Va-mos to-dos pra la-go-a

Fonte: Moura; Boscandin; Zagonel, 2011, p. 51.

Tratemos, então, do livro *Iniciação Musical: Orientação Didática*, de Maria Mahle (ver **Figura 54**), que foi publicado em 1969 pela Editora Irmãos Vitale (Piracicaba). O material apresenta maneiras de ensinar música com canções, ensino de conceitos musicais como intervalos, escalas, fórmulas de compasso, e progride o ensino até o educador conseguir formar pequenos grupos/bandas, com o intuito de trabalhar a música em conjunto.

Figura 54 - Capa do Livro “Iniciação Musical: Orientação Didática”



Fonte: Mahle, 1969.

No início, o livro traz os intervalos com os solfejos, focando inicialmente na 3ªM. A didática aplicada assemelha-se ao material de Ávila, visto que ambas utilizam figuras para representar os sons, como demonstra a **Figura 55**, em que aparecem a canção com o desenho indicando a entoação e, logo abaixo, a partitura. “Poderemos primeiro ‘desenhar’ os solfejos, aprendê-los de ouvido e em seguida cantá-los com as notas” (Mahle, 1969, p. 16).

Figura 55 - Solfejo com terças

Fonte: Mahle, 1969, p. 16.

A autora utiliza a mesma figura para indicar altura e duração, sendo a *figura maior* aquela que apresenta maior duração. A **Figura 56** a seguir demonstra uma canção em que o intervalo de 3ªM aparece apenas no final, sendo representado pela personagem desenhada acima das demais.

Figura 56 - Canção “Que comem as crianças de Catanduva?”

Fonte: Mahle, 1969, p. 17.

Mais à frente, a autora propõe outra forma de estudar intervalos, colocando algumas dicas de estudo para auxiliar a aprendizagem, e demonstrando um pequeno trecho (ver **Figura 57**).

Figura 57 - Estudo dos intervalos 3^a

ESTUDO DOS INTERVALOS
3.^a

Cantar várias vezes.



Cu-co, cu-co já can-tou E-o me-ni-no des-per-tou.

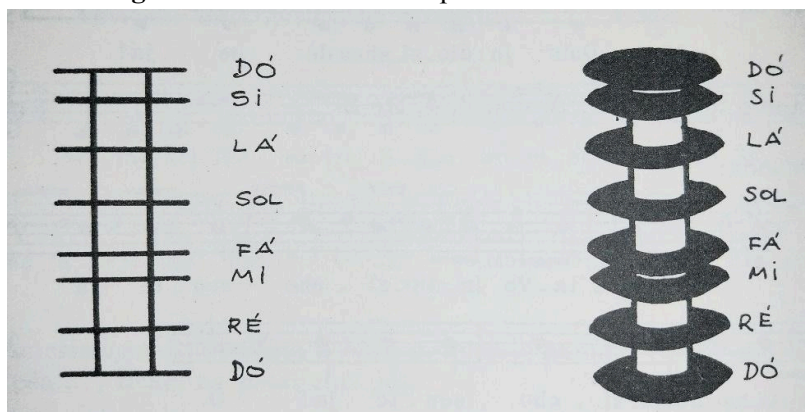
Fonte: Mahle, 1969, p. 21.

Mahle apresenta uma descrição de como estudar o trecho indicado anteriormente, explicitando que é necessário

Cantar com as notas. Cantar apontando na “torre” sol mi, sol mi, etc. Contar as placas de sol a mi: quantas foram? Contar as placas de mi a dó: quantas foram? Contar os tons. Conforme isso: 3^am - 3^aM. Cantar todas as 3^{as} da Escala M (asc. e desc.) - vocalizar. Cantar todas as 3^{as} M. Cantar todas as 3^{as} m. (Mahle, 1969, p. 21).

As placas citadas pela autora estão demonstradas na **Figura 58**, e foram criadas para analisar os tons e semitons presentes na escala de Dó Maior. A ideia é que, ao empilhar os blocos, os estudantes formem a escala completa e consigam visualizar os tons e semitons presentes.

Figura 58 - Torre de blocos para escala de Dó Maior



Fonte: Mahle, 1969, p. 20.

A autora aborda a parte rítmica em seu material, descrita da página 46 a 71. “A maioria das obras sobre Ginástica Rítmica, como geralmente é denominado o assunto, baseia-se nas experiências de JAKUES DALCROZE” (Mahle, 1969, p. 46). Mahle, utilizando como inspiração o método Dalcroziano, começa o ensino de ritmo sugerindo aos alunos que observem os sons da natureza e encontrem entre a terra, a água, o ar e o fogo, os ritmos presentes. O mesmo exercício se repete, porém, considerando sons domésticos como a máquina de lavar, os brinquedos infantis, etc. (Mahle, 1969, p. 46-47).


Após a escuta dos sons de vários ambientes, os estudantes são instruídos a “bater palmas *no alto* (sobre a cabeça); *no meio* (posição normal); *em baixo* (sentado no chão)” (Mahle, 1969, p. 48). Este exercício ensina e prepara a criança para ter uma percepção acerca do espaço, para que, em seguida, possua a noção do tempo e do tamanho de cada som. Com instrumentos marcando os passos dos alunos, os alunos devem andar com semínimas, correr com colcheias e saltar com colcheias pontuadas e semicolcheias, a fim de internalizar os ritmos das figuras, que serão inseridas posteriormente.


Para o ensino de pulso, a autora sugere “aproveitar brinquedos ou atividades das crianças para desenvolver esse sentido: serrar madeira; martelar pregos no assoalho; pegar areia com a pá e colocar na carruola” (Mahle, 1969, p. 48). Com esses pequenos gestos cotidianos (relevantes em 1969), as crianças aprendiam a seguir um pulso.


Na **Figura 59**, observam-se uma das atividades sugeridas pela autora para o aprimoramento do pulso e ensino rítmico:

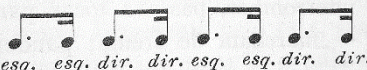
Figura 59 - Sugestões para as primeiras aulas

SUGESTÕES PARA AS PRIMEIRAS AULAS

As crianças andam livremente pela sala, *sem* fila, ao som de música bem ritmada, em 

Se a música muda para  , elas correrão na ponta dos pés.

Se tocarmos  . Começam a pular.

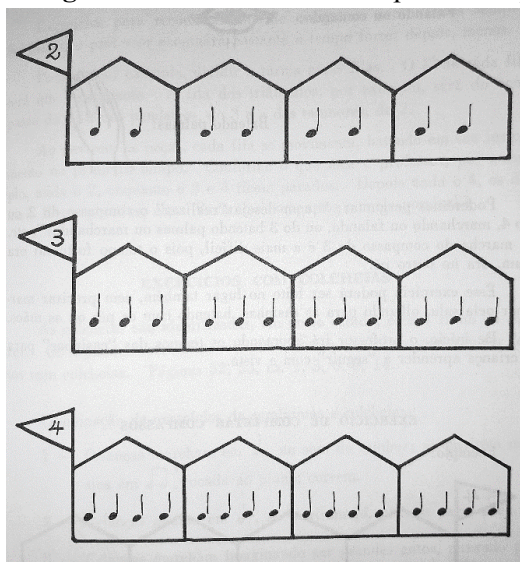

esq. esq. dir. dir. esq. esq. dir. dir.

Fonte: Mahle, 1969, p. 51.

Mahle (1969) traz figuras, desenhos e brincadeiras que tornam o material lúdico e visual para que todos entendam com facilidade as atividades propostas, como, por exemplo, na

Figura 60, em que se veem as “casinhas dos compassos”. Nesta atividade, os alunos devem marchar marcando o tempo forte (primeira semínima) de cada casinha.

Figura 60 - Casinhas dos compassos simples



Fonte: Mahle, 1969, p. 55.

A seguir, serão analisados os dados colhidos por meio do estudo apresentado na revisão bibliográfica, comparados com os métodos escolhidos. Começando pelo **Quadro 1**, que demonstra a relação dos materiais selecionados com a abordagem identificada sobre o ensino de notas, intervalos e solfejos (descrita no referencial teórico).

Quadro 1 - Ensino de notas, Intervalos e Solfejos

ENSINO DE NOTAS, INTERVALOS E SOLFEJOS	
Autores dos Materiais Selecionados	Abordagem Identificada
Ávila (2002)	Zoltán Kodály, Emile Jacques Dalcroze
Guia; França (2005)	Emile Jacques Dalcroze
Rocha (1969)	Edgar Willems
Rocha (1972)	Edgar Willems
Mársico (1987)	Edgar Willems, Emile Jacques Dalcroze
Mahle (1986)	Emile Jacques Dalcroze
Moura; Boscandin; Zagonel (2011)	Edgar Willems

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ávila (2002), Guia e França (2005), Mársico (1987) e Mahle (1986) apresentam abordagens semelhantes e se assemelham pelo conteúdo que se aproxima dos ensinamentos do Educador Emile Jacques Dalcroze. Ávila (2002), além de se alinhar com o educador Dalcroze, também apresenta semelhanças ao utilizar os mesmos ensinamentos de Zoltán Kodály. No entanto, Mársico (1987), Rocha (1969, 1972), Moura, Boscandin e Zagonel (2011) e Rocha (1969, 1972) também apresentam semelhanças, principalmente ao proporem atividades que remetem à abordagem de Edgar Willems.

Rocha (1972) demonstra a semelhança com o Educador Willems quando, no início da apostila em seu sumário, demonstrado na **Figura 10** (Rocha, 1972, n.p.), em que descreve como cada música aborda intervalos, seguindo uma linha de estudo que remete ao aprendizado pela escuta ativa, afetividade auditiva e sensibilidade afetiva (Willems *apud* Parejo; Silva, 2012, p. 96-97). O mesmo ocorre com o material de Rocha (1969), que inicia as canções com intervalos de 2ªM, trazendo na letra das músicas uma sequência de formação de intervalos levados de forma lúdica, como demonstram as **Figura 19** e **Figura 21** (Rocha, 1969, p. 1-3).

A autora Mársico (1987) deixa explícito na contracapa de seu material que utiliza como base os ensinamentos de Willems “O presente Caderno propõe uma abordagem de introdução à leitura e à grafia musical, a partir de princípios básicos que se apóiam, principalmente, nos métodos Willems” (Mársico, 1987, n.p.). O conteúdo que ela traz trabalha canções com o intuito de ensinar intervalos através da escuta, demonstrada na **Figura 26**; o exemplo com a música “Havia um pastorzinho” (Mársico, 1987, p. 48), assemelha-se às vivências descritas por Willems.

Mársico (1987) se assemelha ao educador Emile Jacques Dalcroze ao ensinar a escrita dos solfejos pelas “linhas melódicas”, visto que ambos utilizam linhas escritas em cartões com pontos interligados para demonstrar a altura das notas a serem cantadas. Podemos comparar, por exemplo, a **Figura 2** com a **Figura 27** (Mariani, 2012, p. 43; Mársico, 1987, p. 12). As autoras Guia e França (2005) também apresentam os jogos e brincadeiras, relacionando os intervalos com as linhas e pontos, como por exemplo na cartela do “Bingo 1-2-3” (Guia; França, 2005, p. 89) demonstrado na **Figura 35**. Com o aprendizado de pequenos intervalos (2ª e 3ª Maiores e menores) as autoras continuam com a proposta de Dalcroze, ao utilizarem-se de jogos para ensinar arpejos, escalas e entonação.

Moura, Boscandin e Zagonel (2011) ensinam intervalos, identificação dos sons e solfejos de forma semelhante aos ensinamentos do Educador Willems, ao propor a escuta

ativa afetiva como primeiro passo para o treino da audição para a escuta musical. As autoras utilizam, por exemplo, sons cotidianos, como o cantar do galo e dos patos da fazenda para ensinar as crianças a entoarem os intervalos desejados, como demonstra a **Figura 53** (Moura; Boscandin; Zagonel, 2011, p. 51).

O material da autora Mahle (1986) e de Mársico (1987) são parecidos ao evidenciar os ensinamentos do Educador Emile Jacques Dalcroze, como exemplo, o ensino de canções atrelado a desenhos que remetem às linhas melódicas da música demonstrada anteriormente nas canções “Solfejo com terças”, ver **Figura 55** e “Que comem as crianças de Catanduva?”, na **Figura 56** (Mahle, 1969, p. 16, 17).

Ávila (2002) traz o ensino de melodias, intervalos e solfejos com o auxílio da manossolfa, na **Figura 47** (Ávila, 2002, p. 61), o que se assemelha ao ensino dos educadores Zoltán Kodály e Emile Jacques Dalcroze, ao apresentar formas e desenhos para descrever uma linha melódica, como demonstrado anteriormente nas **Figura 2**, **Figura 46** e **Figura 48** (Mariani, 2012, p. 43; Ávila, 2002, p. 38, 48).

Os dados apresentados no **Quadro 2** demonstram a semelhança no ensino do parâmetro duração (pulso e ritmo) com referência ao Educador Edgar Willems, Zoltán Kodály e Jaques-Dalcroze.

Quadro 2 - Ensino de Pulso e Ritmo

ENSINO DE PULSO E RITMO	
Autores dos Materiais Selecionados	Abordagem Identificada
Ávila (2002)	Zoltán Kodály
Guia; França (2005)	Não identificado
Rocha (1969)	Edgar Willems
Rocha (1972)	Edgar Willems
Mársico (1987)	Emile Jacques Dalcroze
Mahle (1986)	Emile Jacques Dalcroze
Moura; Boscandin; Zagonel (2011)	Edgar Willems

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As autoras Rocha (1969, 1972), e Moura, Boscandin e Zagonel (2011) demonstram utilizar técnicas semelhantes nos materiais propostos, utilizando a abordagem compatível com

Willems. Adicionalmente, Mársico (1987) e Mahle (1986) trazem elementos do educador Emile Jacques-Dalcroze, enquanto Ávila (2002) apresenta propostas condizentes com o método do Educador Zoltán Kodály.

Edgar Willems desenvolveu uma síntese visual dos Graus Pedagógicos propostos para crianças aprenderem música de forma ordenada (ver **Figura 6**). No *primeiro grau*, as crianças desenvolvem o sentido rítmico pelos batimentos, enquanto no *segundo grau* elas aprendem por batimentos e grafismo (Parejo; Silva, 2012, p. 110). Rocha (1969, 1972) propõe atividades rítmicas que se baseiam nas marcações rítmicas com o bater das palmas, dos pés e até mesmo marcando os tempos fortes com o bater das bolinhas no chão, como comprovaram as **Figura 21**, com a atividade “Rataplan” ao bater palmas e andar no ritmo das semínimas e mínimas, também na **Figura 22**, em que batem palmas em colcheias e semínimas, e na **Figura 23** e **Figura 24** em que utilizam bolinhas para marcar os tempos fortes e fracos (Rocha, 1969, p. 3-6). Rocha demonstrou nas **Figura 15** (exercício barra manteiga), **Figura 16** e **Figura 17** na canção “Cavalinho Alazão” e na descrição de como trabalhar alguns ostinatos rítmicos que também relaciona as figuras musicais ao envolvimento do corpo para execução das atividades (Rocha, 1972, p. 38, 49).

Moura, Boscandin e Zagonel (2011) apresentam semelhanças com o material do educador Edgar Willems de maneira que os alunos vivenciam o que o material chama de “inteiro-metade”, representando as semínimas e colcheias. A semelhança com Rocha (1969, 1972) se dá pela forma de trabalhar com o corpo, utilizando as palmas, os pés e também o canto, como demonstra a **Figura 53** (Moura; Boscandin; Zagonel, 2011, p. 51), em que os alunos cantam e batem os pés na sílaba “quá”, representando o caminhar da mãe pata (semínimas).

Émile Jaques-Dalcroze se destacou em seus trabalhos por desenvolver métodos a partir do movimento, em que o aprendizado ocorre “por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa” (Mariani, 2012, p. 27). Mársico (1987) e Mahle (1986) se assemelham a ele ao utilizarem o corpo como extensão para o aprendizado rítmico, como por exemplo marchar com a canção “Marcha Soldado” (ver **Figura 30**), uma atividade proposta por Mársico (1987, p. 17), que sugere não somente a marcha com os pés, mas também com as palmas no tempo forte ou sincronizadas com cada sílaba da música, incentivando os alunos a sentirem o ritmo da melodia e logo após da fórmula de compasso. Mahle (1986, p. 48) propõe atividades que envolvem marchas, palmas em diferentes posições como bater palmas no alto da cabeça e sentado no chão, aproximando-se do ensino Dalcroziano. Isso ocorre também na descrição de Mahle para ministrar as primeiras aulas, em que ela sugere atividades

relacionadas com o ensino de figuras rítmicas, mas apenas para sentir o quanto cada uma vale, como demonstra a **Figura 59** (Mahle, 2002, p. 51).

Ávila (2002) se destaca por ser a única no quadro com a abordagem identificada do Educador Zoltán Kodály. A autora não utiliza somente a manossolfa, ver **Figura 47** (Ávila, 2002, p. 61), mas também as sílabas e células rítmicas descritas pelo educador como demonstra a **Figura 4** sobre as células deixadas por Kodály (Silva, 2012, p. 78). A semelhança está presente ao comparar frases com as sílabas “tá”, “ti-ti”, demonstradas nas **Figura 41** e **Figura 42** (Ávila, 2002, p. 20-21) com a **Figura 4**, afirmando a utilização das sílabas para a compreensão do valor das figuras rítmicas.

Não foi possível identificar no material de Guia e França (2005) o educador equivalente, sendo o único livro que se destaca como “não identificado” nesta categoria no quadro apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi analisar 7 materiais didáticos (livros/apostilas/cadernos), identificar e contrastar as semelhanças e diferenças nas abordagens de ensino dos parâmetros sonoros, duração e altura, bem como as metodologias a eles caracterizadas.

Com base na conclusão dos objetivos específicos, foi possível responder à questão norteadora da pesquisa: *De que maneira são apresentadas e organizadas as propriedades duração e altura em 7 livros/cadernos/apostilas voltados para o público infantil, iniciante no estudo da linguagem musical?*, tendo em vista que houve um cruzamento da análise documental dos materiais com o referencial teórico, que resultou na elaboração de dois quadros comparativos. Essa estratégia metodológica foi fundamental para cumprir o objetivo proposto, permitindo não apenas mapear as abordagens presentes e sua associação com os autores estudados, mas também correlacionar as semelhanças e diferenças no ensino dos parâmetros duração e altura tanto entre os materiais quanto com as proposições dos educadores levantados na revisão bibliográfica.

Os resultados da comparação evidenciam claramente a forte influência do educador Edgar Willems na maior parte dos materiais analisados, com ênfase em sua proposta pedagógica voltada para o movimento corporal e a escuta ativa. O método de Émile Jaques-Dalcroze constitui a segunda maior recorrência, enquanto a abordagem de Zoltán Kodály apresenta a menor presença entre as obras comparadas.

A análise dos materiais didáticos, no que tange ao parâmetro *altura*, revelou uma forte convergência metodológica entre as abordagens de Émile Jaques-Dalcroze e Edgar Willems, com a presença notável de Zoltán Kodály. Materiais como os de Mársico (1987), Guia e França (2005), e Mahle (1986) demonstram uma semelhança significativa com os ensinamentos Dalcrozianos ao utilizarem representações visuais, como as “linhas melódicas” e jogos de pontos interligados, para auxiliar na escrita e no solfejo. Paralelamente, os materiais de Rocha (1969, 1972) e Moura, Boscandin e Zagonel (2011) se alinham à abordagem de Willems, priorizando a escuta ativa e a afetividade auditiva, introduzindo os intervalos de forma lúdica a partir da entoação de sons cotidianos. A contribuição de Kodály, evidenciada em Ávila (2002) através do uso da manossolfa e do ensino de melodias, reforça a tendência geral dos materiais de utilizarem recursos concretos e visuais para facilitar a identificação e a entoação dos diferentes graus de altura.

No que se refere ao parâmetro *duração* (pulso e ritmo), os achados da pesquisa indicam que a maioria dos materiais didáticos privilegia a vivência corporal e o movimento, ecoando majoritariamente as propostas de Émile Jaques-Dalcroze e Edgar Willems. As autoras Rocha (1969, 1972) e Moura, Boscandin e Zagonel (2011) adotam técnicas compatíveis com Willems, promovendo o desenvolvimento do sentido rítmico através de batimentos, palmas, e do envolvimento do corpo na execução de atividades que representam as figuras musicais (semínimas e colcheias). De maneira complementar, Mársico (1987) e Mahle (1986) aproximam-se do ensino Dalcroziano ao utilizarem a marcha e o movimento como extensão para o aprendizado rítmico, incentivando os alunos a sentirem o ritmo da melodia e a fórmula de compasso. A abordagem de Zoltán Kodály, identificada em Ávila (2002), se destaca ao empregar sílabas e células rítmicas (“tá”, “ti-ti”) para a compreensão do valor das figuras, consolidando a ideia de que a internalização do ritmo ocorre de forma mais efetiva quando mediada pela ação física ou pela linguagem.

Para a continuidade deste estudo, pode-se iniciar com a expansão da amostra de materiais didáticos (livros, apostilas, etc.) para além dos sete analisados. Tal iniciativa visa a uma visão mais abrangente do panorama nacional ou internacional de ensino sobre duração e altura. Outro importante desdobramento seria a inclusão na análise dos outros parâmetros sonoros (intensidade e timbre), buscando mapear se a influência dos métodos de Willems, Dalcroze e Kodály se mantém ou se altera nos processos de ensino e aprendizagem da totalidade das propriedades do som. Finalmente, para um aprofundamento empírico, a pesquisa pode ser complementada com a realização de estudos de caso de natureza qualitativa, destinados a investigar a eficácia prática dos materiais didáticos investigados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTROPOSSOFIA. In: *MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/antropossafia/>. Acesso em: 3 dez. 2025.
- ÁVILA, Marli. *Brincando, cantando e aprendendo*. 1. ed. São Paulo: Parma, 2002.
- BEYER, Esther (org.); STAHLSCHEIDT, Ana; LINO, Dulcimarta; LAZZARIN, Luís. *Ideias em educação musical*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- ENGRAMA. In: *MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/GPKx/engrama/>. Acesso em: 3 dez. 2025.
- GUIA, Rosa; FRANÇA, Cecília. *Jogos pedagógicos para educação musical*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- MAHLE, Maria Aparecida. *Iniciação musical: orientação didática*. 2. ed. Piracicaba: Irmãos Vitale, 1969.
- MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 25–54.
- MÁRSICO, Leda. *Introdução à leitura e à grafia musical: caderno de metodologia*. 1. ed. Rio Grande do Sul: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 1987.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2025.
- MOURA, Ieda; BOSCANIN, Maria; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2011.
- PALHEIROS, Graça; BOURSCHEIDT, Luís. Jos Wuytack. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 305–341.
- PAREJO, Enny; SILVA, Walênia. Edgar Willems e Zoltán Kodály. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 89–123.
- PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação musical*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- ROCHA, Carmen. *Canções pedagógicas para a iniciação musical*. 1. ed. São Paulo: Ricordi, 1972.
- ROCHA, Carmen. *Canções para a iniciação musical*. 1. ed. São Paulo: Ricordi, 1969.
- ROSA, Lilia de Oliveira. *Musicalização na escola: do infantil aos anos iniciais do ensino fundamental*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2022.

SILVA, Walênia. Zoltán Kodály. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 55–87.

SOARES, Lisbeth. *Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2020.

TEOSOFIA. In: *MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/teosofia/>. Acesso em: 3 dez. 2025.

WUYTACK, Jos; BOAL PALHEIROS, Graça. Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía: didáctica de la música*, v. 47, p. 43–55, 2009.