



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*O ENSINO DO RITMO NO 1º E 2º GRAUS DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO
MUSICAL DO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Vítor Horácio Esteves Correia

Porto, dezembro de 2014



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Escola das Artes

*O ENSINO DO RITMO NO 1º E 2º GRAUS DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO
MUSICAL DO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Vítor Horácio Esteves Correia

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Pedro Monteiro

Porto, dezembro de 2014

Sumário

Esta dissertação tem como objetivo geral oferecer um contributo para a reflexão sobre um dos elementos básicos da Música - o ritmo, uma vez que, “ao falar da natureza da música, pensamos primeiro que tudo nos três elementos fundamentais da música: ritmo, melodia e harmonia” (Willems, 1970, p.15).

Por outro lado, o objectivo específico está centrado nas aulas de formação musical do ensino básico especializado da Música, particularmente no modo de ensino dos conteúdos rítmicos da disciplina de formação musical. Tendo por base as propostas para o ensino do ritmo de Willems, Wuytack e Kodály, foi verificado o interesse das crianças nestas metodologias.

Precisamente no campo da metodologia, foi adotado o modelo de estudo de caso em duas turmas do 1º e 2º graus do ensino básico no CCM, a partir de uma abordagem quantitativa, efetuada por inquéritos aos alunos. Foi igualmente realizado um breve estudo comparativo destes métodos a partir da análise das contribuições de alguns pedagogos de educação musical, nomeadamente Willems, Wuytack, e Kodály.

As conclusões deste estudo pretendem melhorar os resultados pedagógicos da disciplina de Formação Musical e aferir quais as atividades de aprendizagem que despertam maior interesse aos alunos do 1º e 2º graus do ensino especializado da música do CCM.

Palavras-chave: Ensino da formação musical, ritmo, ensino básico.

Abstract

The main objective of this work is to contribute to the reflection on one of the three basic elements that form Music – the rhythm, once that "speaking of the nature of music, first of all we think about the three basic elements of music: rhythm, melody and harmony" (Willems, 1970, p.15).

The specific objective is focused on the classes of musical training in basic and specialized teaching of Music, particularly in how the rhythmic contents are taught in classes of musical training, in specialized musical education. Bearing in mind Willems, Wuytack and Kodály methodological proposals for teaching rhythm, we checked the level of interest of children on them.

In terms of methodology, we adopted the case study made in two classes of the 1st and 2nd grades of elementary education in CCM, from a quantitative approach, based on surveys made to students. Starting with the summary made by some pedagogues of musical education, particularly Willems, Wuytack and Kodály, we also made a brief comparative study of these methods.

The conclusions of this study aimed to improve teaching results in the discipline of Musical Training and assess which learning activities are of most interest to students of the 1st and 2nd degrees of specialized music teaching in CCM.

Keywords: Teaching musical training, rhythm, basic education.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer ao Centro de Cultura Musical e ao seu diretor pedagógico, o Doutor José Alexandre Reis, a oportunidade, o contributo e a confiança depositada em mim durante todo este percurso.

À Professora Doutora Sofia Serra pela sua disponibilidade e dedicação na orientação desta dissertação.

Ao Professor Doutor Pedro Monteiro pelo grande contributo para a conclusão desta dissertação.

À minha esposa Susana Serra pela compreensão, apoio e carinho manifestados durante a realização deste mestrado.

À minha família, por nunca ter duvidado de mim.

Dedicatória

Aos meus avós: Joaquim e Laurinda

Índice

Sumário	ii
Abstract.....	iii
Agradecimentos	iv
Dedicatória.....	v
Índice	vi
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Tabelas	viii
Introdução.....	1
1. A disciplina de Formação Musical em Portugal – contextualização histórica.....	3
2. Conceito de ritmo	7
3. Pedagogias para o Ensino do Ritmo	10
3.1 Willems.....	10
3.2 Wuytack.....	14
3.3 Kodály.....	20
3.4 Outras pedagogias	27
3.4.1 Dalcroze.....	27
3.4.2 Gordon	28
3.4.3 Orff	29
3.4.4 Schafer	30
4. Breve análise comparativa dos métodos de Willems, Wuytack e Kodály para o ensino do ritmo.	32
5. O CCM	35
6. Metodologia	37
6.1 Amostra	40
6.2 Instrumentos.....	40
6.3 Procedimentos	42
7. Análise de Resultados	44
8. Conclusão	55
9. Proposta de linhas orientadoras para o ensino do ritmo no 1º e 2º graus do ensino articulado	58
Bibliografia	62
Anexos	65

Índice de Figuras

FIGURA 1 - EXEMPLO DA ACENTUAÇÃO DE UMA FRASE DE QUATRO COMPASSOS.....	8
FIGURA 2 - EXEMPLO DE SUBACENTUAÇÕES	8
FIGURA 3 - EXEMPLO DE ACENTUAÇÃO DE UMA FRASE COM COMPASSOS DE TRÊS TEMPOS.....	8
FIGURA 4 - EXEMPLO DE ACENTUAÇÃO DE UMA FRASE DE TRÊS COMPASSOS.....	9
FIGURA 5 - SÍLABAS RÍTMICAS	24
FIGURA 6 - LER RITMOS COM VOCÁBULOS	44
FIGURA 7 - LER RITMOS COM SÍLABA NEUTRA.....	45
FIGURA 8 - LER O RITMO DA PALAVRA DAS CANÇÕES	45
FIGURA 9 - IMITAÇÃO RÍTMICA	46
FIGURA 10 - PERCUTIR RITMOS COM PALMAS.....	47
FIGURA 11 - ACOMPANHAR CANÇÕES COM INSTRUMENTOS DE PEQUENA PERCUSSÃO (CLAVAS, TRIÂNGULO, CAIXA CHINESA, PANDEIRETA, BOMBO, ETC).	47
FIGURA 12 - OUVIR UM EXCERTO MUSICAL E IDENTIFICAR O RITMO.....	48
FIGURA 13 - OUVIR TRÊS MELODIAS CONHECIDAS E IDENTIFICAR O RITMO.....	49
FIGURA 14 - COMPLETAR FRASES RÍTMICAS	49
FIGURA 15 - O PROFESSOR PERCUTE O RITMO	50
FIGURA 16 - O RITMO É TOCADO POR UM LEITOR DE MÚSICA	51
FIGURA 17 - NOS EXERCÍCIOS DO RITMO PREFERES OS TRABALHOS INDIVIDUAIS OU DE GRUPO?.....	51
FIGURA 18 - NA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL ACHAS QUE O ENSINO DO RITMO É IMPORTANTE PARA O TEU DESENVOLVIMENTO NO INSTRUMENTO?	52
FIGURA 19 - PORQUÊ?	53
FIGURA 20 - EXEMPLO DE PADRÕES RÍTMICOS COM A CÉLULA RÍTMICA COLCHEIA DUAS SEMICOLCHEIAS.....	58
FIGURA 21 - CÉLULA RÍTMICA COLCHEIA DUAS SEMICOLCHEIAS NUMA CANÇÃO	59
FIGURA 22 - OSTINATO RÍTMICO COM A CÉLULA RÍTMICA COLCHEIA DUAS SEMICOLCHEIAS.....	59

Índice de Tabelas

TABELA 1 - QUADRO COMPARATIVO	32
-------------------------------------	----

Introdução

A temática desta dissertação de mestrado tem como principal alicerce a constatação das várias metodologias de ensino do ritmo, na disciplina de formação musical do ensino especializado da música e sua aplicabilidade, nomeadamente na escola do CCM (Centro de Cultura Musical) onde o autor é docente de formação musical.

De que modo é que se pode ensinar os conteúdos rítmicos, da disciplina de formação musical, no ensino especializado da música?

De entre os vários mestres pedagogos da música, fez-se um enfoque particular na análise e contributos de Edgar Willems, Jos Wuytack e Zoltán Kodály. Será que as propostas metodológicas para o ensino do ritmo de Willems, Wuytack e Kodály despertam interesse em crianças desta faixa etária? A escolha destes pedagogos está relacionada com a formação anterior do autor e pela pertinência destas pedagogias na nossa instituição. Não se deixou, obviamente, de referenciar outros pedagogos simultaneamente importantes no mundo da música, tais como Émile Jaques Dalcroze, Edwin Gordon, Carl Orff e Murray Schafer.

Para organizar esquematicamente esta tese, optou-se por dividi-la em nove capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se uma contextualização da disciplina de formação musical em Portugal, explorando sobretudo a sua contextualização histórica. O segundo capítulo incide no conceito de ritmo. O terceiro capítulo analisa as pedagogias para o ensino do ritmo, nomeadamente pelos célebres pedagogos como Willems, Wuytack e Kodály entre outros. O quarto capítulo foca contrastes e semelhanças dos métodos dos pedagogos, anteriormente referenciados, no ensino do ritmo, através de uma análise comparativa. No quinto capítulo é definida a instituição em que se insere o docente e os alunos, o CCM. No sexto capítulo é enunciada a metodologia utilizada bem como a amostra, os instrumentos e os procedimentos para a realização do estudo. O sétimo capítulo apresenta os resultados. O oitavo capítulo é a conclusão, após as diferentes etapas de investigação, análise e comparação de métodos. Termina-se a tese com o nono capítulo propondo linhas orientadoras para o ensino do ritmo no 1º e 2º graus do

ensino articulado, baseadas nos métodos de Willems, Wuytack e Kodály que foram aplicadas no ensino do ritmo na disciplina de Formação Musical.

1. A disciplina de Formação Musical em Portugal – contextualização histórica

Cada vez mais, o ensino da música, no nosso país, tem vindo a ser objeto de estudo e análise “no sentido de tornar compreensível uma linguagem tão abstrata como é a Música” (Torres, 1998, p.19). Pretende-se sobretudo que os alunos não sejam meros espetadores, com o intuito de serem reprodutores das partituras, mas que sejam capazes de as interpretar.

Ao longo dos anos, esta disciplina tem vindo a ser alvo de várias reformas por parte do ensino, no que concerne com o currículo, programa e habilitações dos respetivos professores, focando principalmente no que respeita com a parte coral (Torres, 1998).

Concordando com Torres, também o ministério das finanças e do plano da educação e da reforma administrativa apercebem-se de certas lacunas presentes ao nível do ensino musical, nomeadamente com as pessoas, a falta de regulamentação no ensino superior e o cruzamento de informação com o ensino geral. Todas estas variantes tornam-se prejudiciais para o desenvolvimento do ensino, afetando consequentemente os alunos e os docentes (decreto-lei nº310/83 de 1 de julho).

No ano de 1968 foi realizada a primeira grande reforma do ensino da música nas escolas oficiais de ensino genérico, iniciando-se a obrigatoriedade nos quintos e sextos anos. Nesta fase, elaborou-se um programa e esta disciplina passa a designar-se de Educação Musical (Ribeiro e Vieira, 2010).

O ensino passa a ser alvo de análise novamente pelas nossas entidades governamentais no ano de 1986. Pretende-se integrar atividades mais relacionadas com as expressões, nomeadamente artísticas e motoras. Quatro anos mais tarde voltam a delinear estratégias mais concisas face à desestruturação e falta de consenso em delinear metodologias específicas (decreto-lei nº344/90, de 2 de novembro).

Passa a ser administrada em todos os anos curriculares, até ao sexto ano como sendo obrigatória, podendo ser optativa nos restantes anos (Torres, 1998).

Este diploma refere que a educação artística genérica destina-se “a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da formação geral” (artigo 7º) e educação artística vocacional “a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica” (artigo 11º). Relativamente às bases gerais da organização artística pré-escolar, escolar e extra-escolar é necessário ter “consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter” para além de que “a formação estética e a educação da sensibilidade se assumem como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano” (decreto-lei nº344/90, de 2 de novembro). Porém, o decreto-lei não teve grande sucesso aquando a sua prática, uma vez que continuou a ser lecionado por professores generalistas e sem grande conhecimento no âmbito da educação musical. Os professores especializados começaram a lecionar, no ano de 2006/2007 com o início do projeto “Escola a Tempo Inteiro”, destinada aos alunos do 1ºciclo do ensino básico.

Relativamente à aprendizagem da música nas escolas do ensino artístico, é no ano de 1835 que surge a criação de escolas especializadas e do Conservatório de música em Lisboa, associado então à Casa Pia. Em 1910, com a implementação da República, acontecem novas mudanças no ensino e na cultura. Mas, só no ano de 1919 é que o Conservatório reformula de forma drástica todo o seu currículo, com a participação do pianista Vianna da Motta e de Luís de Freitas Branco (Ribeiro e Vieira, 2010).

No ano de 1930, é aprovado o decreto-lei nº18:881, de 25 de setembro, remodelando e implementando um “modelo curricular que passa a ser adotado pelo Conservatório Nacional e pelas escolas de música particulares e cooperativas com paralelismo pedagógico e haveria de vigorar durante mais de cinquenta anos” (Ribeiro e Vieira, 2010, p.1426).

Muito se tentou implementar para lecionar a disciplina de Educação Musical. As nossas escolas foram equipadas com “instrumental Orff” (instrumentos de percussão de altura determinada e indeterminada e a flauta de bisel), introduzindo

assim a metodologia de Carl Orff e os métodos de Edgar Willems. Começam também a surgir no mercado manuais escolares, tanto para docentes como para alunos, contendo as principais ideias de conhecidos pedagogos, nomeadamente Justine Ward, Edgar Willems, Carl Orff, Jos Wuytack, Pierre van Hauwe, Jaques Dalcroze e Zoltán Kodály.

O decreto-lei nº310/83, de 1 de julho, inseriu as artes no ensino geral de ensino. Criou-se também as áreas vocacionais de música e dança integradas no sistema de ensino preparatório e secundário. Ao nível superior surgiram as escolas superiores de música, cinema, dança e teatro, contempladas no âmbito do ensino superior politécnico. No ensino preparatório e secundário aparecem os cursos gerais de instrumento (artigo 3º, nº1). Os cursos complementares do ensino secundário apresentam-se mais específicos e profissionalizados, contendo duas vertentes: formação musical, instrumento e canto (artigo 4º, nº1). Com o decreto-lei nº310/83, artigo 5º, nº1, passa a haver três componentes de formação: formação geral, formação específica e formação vocacional. No artigo 6º, nº1, do mesmo decreto-lei, enuncia-se que a frequência nos cursos de ensino artístico especializado pode ser feito em regime integrado e regime articulado (Ribeiro e Vieira, 2010).

Mais recentemente, o ministério da educação cria a portaria nº691/2009 de 25 de junho, com o intuito de reformular o curso básico de dança, de música e de canto gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo. Os princípios orientadores para a organização e gestão do currículo de nível básico dos cursos de ensino artístico especializado, de acordo com a portaria nº691/2009 de 25 de junho são: “existência de uma formação de base comum às áreas da dança e da música; racionalização do currículo valorizando uma construção integrada dos saberes; reforço da educação artística global do aluno e incremento da permeabilidade entre planos de estudo.”

Em suma, tem-se vindo a caminhar devagar no campo da educação musical, mas a meu ver, no bom caminho. Para se alcançar objetivos bem definidos, claros e com sucesso futuro é necessário progredir de forma ponderada e com eficiência. No entanto, em comparação com outros países da europa verificamos, claramente, um desajuste da nossa realidade portuguesa para com eles. Mas, mesmo assim, tem-se vindo a trabalhar no sentido de se melhorar, tal como podemos verificar pela reflexão aqui presente, nomeadamente nos vários decreto-lei e portarias implementados na

nossa legislação. Acredito piamente que Portugal tem crescido imenso na área da educação musical e transmitido esses conhecimentos para as gerações vindouras e formações a docentes, atualizando-os constantemente. Muito mais poderia ser feito e trabalhado, mas para isso é necessário que deixemos, também nós, de ser meros espectadores e iniciemos a nossa marcha numa participação mais ativa.

2. Conceito de ritmo

O termo ritmo tem origem na palavra grega *rhythmos*, que significa qualquer movimento regular, constante, simétrico.

Para os pensadores da antiguidade o ritmo estava associado ao movimento (Gordon, 2000).

Schafer acredita que “no seu sentido mais amplo, ritmo divide o todo em partes. O ritmo articula um percurso, como degraus (dividindo o andar em partes) ou qualquer outra divisão arbitrária do percurso” (1992, p.87).

O ritmo musical pode ter ou não uma altura definida e acontece com uma certa regularidade temporal. Está também presente uma variação da duração e acentuação de vários sons. No que respeita à música ocidental, os ritmos normalmente estão relacionados com o compasso e o seu andamento, implicando assim uma métrica. A esta duração da métrica podemos dividi-la em dois ou três batimentos, sendo a sua métrica binária ou ternária. Se cada batimento se dividir em dois é dado o nome de métrica simples e se for em três é composta. A unidade de tempo é a figura musical que ocupa um tempo inteiro e pode ser representado por qualquer figura rítmica. A duração do som é apresentado de acordo com as figuras rítmicas.

O ritmo “abrange tudo quanto diga respeito ao aspecto *temporal* da música, distintamente das questões da altura do som, ou seja, inclui os efeitos de pulsações, acentuações, compassos, o agrupamento das notas em tempos, o agrupamento dos tempos em compassos, o agrupamento dos compassos em frases, etc.” (Kennedy, 1994, p.599).

As frases são agrupamentos de compassos e o que define estes agrupamentos é essencialmente a acentuação. “... tomando o exemplo dos

agrupamentos maiores, uma frase de quatro compassos é normalmente acentuada, mais ou menos deste modo” (Kennedy, 1994, p.600).

Figura 1 - Exemplo da acentuação de uma frase de quatro compassos



Se o tempo aparecer numa passagem da música subdividido em figuras rítmicas com duração mais curta, poderão verificar-se subacentuações¹ como demonstra a figura 2 (Kennedy, 1994).

Figura 2 - Exemplo de subacentuações



Relativamente aos compassos de três tempos, é acentuado o primeiro tempo seguido de dois tempos não acentuados (Kennedy, 1994).

Figura 3 - Exemplo de acentuação de uma frase com compassos de três tempos



¹ Acentuações secundárias dentro dos compassos

Numa frase de 3 compassos, o primeiro compasso deve ser mais acentuado que os dois compassos seguintes (Kennedy, 1994).

Figura 4 - Exemplo de acentuação de uma frase de três compassos



O ritmo na sua qualidade de elemento de vida é indefinível (Willems, 1970).

Mesmo um ritmo medido, regular, não deve de ser encarado como um movimento mecânico, matemático, ou como a realização de um conceito, mas sim como um movimento natural, vivo. Isto é de uma importância capital, visto ser o ritmo que dá forma à música, tal como o tronco e os ramos a dão à árvore (Willems, 1970, p. 44).

3. Pedagogias para o Ensino do Ritmo

3.1 Willems

Tendo em consideração uma visão mais psicológica, esta pergunta deveria agradar ao educador, uma vez que o ritmo permite despertar o instinto rítmico dos principiantes e corrige os que dele são quase desprovidos. Para a educação, o ritmo é de facto onde podemos encontrar as raízes do ser humano (Willems, 1970).

O ritmo pode ser encontrado em duas vertentes: métrica (mensuração do ritmo) e rítmica (a ciência das formas rítmicas).

Willems define o ritmo como sendo parte integrante da vida e que, o movimento corporal é o centro no sentido rítmico. “O ritmo é um elemento de vida e, particularmente, de vida fisiológica, cuja origem se acha no corpo humano” (Willems, 1970, p.32). Os movimentos das mãos, braços ou todo corpo são o ponto de partida para a criação do ritmo vivo.

Para este pedagogo, a essência do ritmo no movimento e a sua origem está na imaginação motora. Willems insiste com veemência na necessidade de despertar na criança no seu «instinto rítmico», a fonte de toda a vida rítmica interior que se contrapõe ao ritmo cerebral, de natureza mecânica (Martins, cit. in Gramani, 1996, p.9).

A duração, a intensidade e a plástica são três elementos fundamentais ao ritmo real e vivo como define o autor. Para ele, estes três elementos devem estar presentes na imaginação motriz e nunca separar-se na atividade corpórea (Willems, 1970). É considerado ainda como sendo intrínseco ao ser humano, tal como o andar, o respirar, as pulsações, etc. por ser tão natural, alguns autores sentem dificuldade em obter uma definição perfeita. Willems recorre a Santo Agostinho para definir o ritmo como sendo um belo movimento. Platão acrescenta que “o ritmo é a ordenação do movimento” (Willems, 1970, p.33).

O ritmo pode ser canalizado, estilizado, reduzido a elementos mensuráveis. O ritmo vivo está presente à medida que se afasta do movimento, nos elementos afetivos (sensações, emoções, sentimentos, etc).

Quando a consciência toma noção do ritmo, este apresenta-se sob formas mentais, abstratas, na qual podemos obter benefícios para a escrita e leitura, para a composição, mas por outro lado riscos de cerebralização. É por isso, que na educação rítmica é importante opor o instinto rítmico ao cálculo rítmico. O instinto rítmico deve direcionar-se apenas para o plano da vida e das leis do movimento, enquanto que o cálculo rítmico deve abranger o campo da tomada de consciência das fórmulas e das regras necessárias para canalizar o ritmo (Willems, 1970).

Na educação rítmica, o ritmo e a natureza estabelecem uma relação de proximidade, procurando as suas origens na vida, em nós próprios e ao nosso redor. Neste sentido, para Willems (1970) as principais fontes rítmicas estão associadas aos: ruídos da natureza (a água em diversas formas, quer seja nos rios, ribeiros, chuva, ondas, avalanchas, erupções vulcânicas, trovão); ruído das máquinas (natureza métrica); canto das aves (ritmo flexível e variado sendo quase impossível de anotar com exatidão); linguagem e a poesia (fonte de inspiração associada à música e ao ritmo musical); movimentos humanos (fundamental ao desenvolvimento do instinto rítmico, usando a marcha, a corrida, o salto, o movimento de braços e mãos); outras artes (ligação do ser humano à música, em que o ritmo exprime o movimento. O ritmo exigiu um movimento por parte do artista e o espectador deverá sentir e viver esse ritmo de forma a compreender o valor rítmico da obra); instrumentos de música (composições adaptadas a instrumentos. De extrema importância os instrumentos de percussão).

O ritmo está presente na linguagem e na poesia. Os monossílabos e as interjeições são exemplos muito sugestivos para a presença do ritmo. Do mesmo modo, as palavras com duas, três e quatro sílabas demonstram as acentuações que se podem fazer. Isto para explicar que a divisão binária e ternária do ritmo deve ser estudada pelos alunos, ao nível da prática e da análise das suas formas rítmicas.

De acordo com Willems (1970) o ritmo deve ser desenvolvido segundo a sensação de tempos passados, quer por meio de movimentos reais ou imaginados. A

educação musical deve iniciar-se pelo ritmo vivo através de movimentos das mãos, braços ou todo o corpo. Este movimento é fundamental para o desenvolvimento do sentido do ritmo, mais especificamente do sentido do tempo. Primeiramente um valor físico, metronómico do tempo e depois nos valores expressivos e afetivos.

Na verdade o ritmo pode-se apresentar de várias formas: um único som ou um único acorde; sequência de dois sons ou de dois acordes com as várias combinações dos valores agógicos e dinâmicos: longo-curto, curto-longo, forte-piano, piano-forte; caso seja uma sequência de três sons, o número de possibilidades é ainda maior. Os ritmos com quatro ou mais elementos geralmente auxiliam-se às divisões binárias ou ternárias.

O educador deverá treinar o aluno a sentir o movimento quer este seja vivido ou imaginado, de forma instintiva ou por imitação e, só depois, de forma mais consciente. Consequentemente obtém-se então a ordem, a ordenação de forma a canalizar o ritmo de forma a se poder escrever e ler (Willems, 1970). Este músico crê assim que “a vivência corporal intensa dos elementos do ritmo (pulso, apoio, divisão binária e ternária e o esquema rítmico da canção ou “ritmo real”) prepara o aluno para a fase posterior e tomada de consciência, momento determinante no processo de aprendizagem” (Martins, cit. in Gramani, 1996, p.9).

Relativamente às canções é de referir que as crianças podem vivenciar os quatro estados mais característicos do ritmo: o ritmo real, o tempo da canção, o primeiro tempo do compasso e a subdivisão do tempo. O ritmo real diz respeito ao ritmo presente na melodia da canção, o tempo da canção à marcação do tempo, o primeiro tempo do compasso ao tipo de compasso, e a subdivisão do tempo diz respeito às características dos compassos simples e compostos (subdivisão binária e ternária respetivamente). Podemos encontrar ritmos de dois (pendular, marcha), de três (movimento giratório), de quatro (narração), de seis por oito (de embalar), etc. (Willems, 1970).

De acordo com Willems, o ritmo contém três aspetos fundamentais: o tempo (unidade primeira), o compasso (unidade superior) e a subdivisão (unidade inferior que pode ainda ser subdividida). As crianças conseguem facilmente realizar estes elementos, mas sentem dificuldade em tomar consciência deles, isto porque

enquanto a criança age deve ser capaz de refletir simultaneamente sobre a ação executada. Para além dos três elementos referidos, acrescentamos ainda a arte de frasear direcionada sobre o canto e a respiração (Willems, 1984).

Após a vida rítmica interiorizada, passa-se à consciência rítmica através do cálculo métrico, no que concerne com os compassos. Portanto, após o treino dos alunos principiantes pela prática rítmica, através das canções e dos exercícios de ritmo, quer por meio de movimentos corporais e pelo uso de instrumentos de percussão é preciso que os alunos passem da ação instintiva à da consciência cerebral para iniciarem a escrita e a leitura dos ritmos.

Para a criança se preparar para uma leitura rítmica, ditados rítmicos e improvisação necessita, para além dos quatro modos rítmicos (ritmo, tempos, compasso e subdivisão dos tempos), sobretudo de uma preparação de vários exercícios de ritmo e métrica sem leitura que poderão ser elaborados através de: batimentos (exercícios de memória da duração do som); reprodução e invenção de ritmos; batimento dos quatro modos rítmicos; marcação e reconhecimento de compassos; mudança livre de compassos; modos rítmicos simultâneos; realização de ritmos em cânone (Willems, 2000).

Segundo Willems (2000) o primeiro passo para a leitura rítmica é feita através de gráficos com sons longos e sons curtos, só depois se passará à notação com figuras rítmicas. A primeira figura rítmica a ser aprendida será a semínima e de seguida a mínima para se poder ter uma relação de duração. Willems defende que para a criança é mais fácil a adição que a divisão. “Para obter uma relação de duração, ou seja, um elemento da vida, juntamos-lhe a mínima considerada do ponto de vista da adição que é, para as crianças, mais acessível que a divisão” (Willems, 2000, p.24).

Para se proceder à leitura rítmica em compasso o pedagogo propõe que os compassos sejam ensinados pela seguinte ordem: compasso de dois tempos, de quatro tempos e por último de três tempos. “O compasso binário (pendular) e o quaternário (pendular narrativo) são aparentados, enquanto ternário (rotativo), essencialmente diferente de natureza, apresenta um sentido qualitativo próprio.” (Willems, 2000, p.25).

Para o início de uma leitura rítmica deve-se marcar um compasso de preparação. A sequência de aprendizagem para a leitura rítmica segundo Willems é a seguinte:

- leitura com vocábulo e marcação de compasso;
- batimento do ritmo, com a sensação física, interior dos tempos;
- batimento simultâneo do ritmo e dos tempos;
- bater o ritmo e contar os tempos;
- improvisar melodicamente sobre os motivos rítmicos (Willems, 2000, p.25).

O primeiro tempo do compasso binário é marcado em baixo e o segundo em cima; no compasso quaternário o primeiro em baixo, o segundo dentro, o terceiro fora e o quarto em cima; no compasso ternário o primeiro em baixo, o segundo fora e o terceiro em cima. Inicialmente na marcação de compassos os movimentos devem ser realizados com os dois braços. Mais tarde a marcação física de compassos é substituída pela imaginação da mesma.

3.2 Wuytack

Jos Wuytack é um pedagogo, músico e compositor que esteve, ao longo da sua vida, dedicado à pedagogia musical. Seguiu exclusivamente os passos de Carl Orff, sendo seu discípulo e amigo. Durante as várias formações que deu a professores e educadores, apresentou-se sempre como sendo uma pessoa alegre e energética, transmitindo essas qualidades ao seu público.

Inicia a sua atividade como pedagogo, no ano de 1958, tendo como professor Marcel Andries (pedagogo flamengo), que foi o primeiro propagador da Orff Schulwerk na Bélgica. É este pedagogo o grande motivador de Wuytack que faz com que, mais tarde, venha a alcançar o diploma de licenciatura em pedagogia musical, no Instituto de Lemmens.

Wuytack acredita que os métodos utilizados com os alunos devem adaptar-se às situações da atualidade, sendo capazes de se modernizarem constantemente. Para se falar em método, deve-se ter em conta a sua experiência e consciencialização. Ele acredita ainda que “através da música, tornamo-nos pessoas «melhores»” (Palheiros, 1988, p.6).

Para Wuytack, os princípios estabelecidos são sempre os mesmos, porque são humanos e universais. As crianças reagem a estes princípios de forma semelhante, diferindo apenas no que respeita com a sua cultura. No seu método tem em consideração, a crença dos antigos gregos “musike” que exprime o encontro das expressões verbal, musical e corporal, dando a oportunidade a todos de vivenciarem este tipo de educação musical.

Para Wuytack, a pedagogia de Orff torna-se numa filosofia que tem como princípios básicos a atividade, a criatividade e o trabalho de grupo. “Estar ativa faz parte da natureza da criança e a atividade é a base de toda a experiência musical” (Wuytack e Palheiros, 2013, p.8). O professor deve criar ambientes de sala de aula de modo a despertar a imaginação e a capacidade de criação das crianças para improvisarem. O pedagogo defende o ensino em grupo, em que todas as crianças participam na aprendizagem, ajudando-se umas às outras, desenvolvendo assim ligações sociais e fazendo música em grupo. Recorre, normalmente, ao uso das siglas ABC para designar a pedagogia de Orff, por outras palavras, nomeia-as tendo em consideração a atividade, o balanço, o canto, a criatividade, a comunidade, entre outras.

Desde o início da civilização ocidental que tem havido debates acerca da natureza do ritmo, dado que se “esqueceu a expressão verbal e o movimento, limitando-se ao canto e aos instrumentos” (Wuytack, 1988, cit. in Palheiros, 1988, p.6). O ritmo pode ser encontrado em todos os lugares e em tudo, sendo um bem essencial à vida. Wuytack define o ritmo como sendo o equilíbrio e a harmonia. O ritmo é fundamental para o movimento. Ritmo significa uma interpretação no seu sentido mais amplo, de uma alternância ordenada de elementos contrastantes. Na música, o ritmo representa a subdivisão do tempo em sons contrastantes. Apresenta simultaneamente uma harmonia de sons, tempo, intensidade e número de vibrações no tempo.

Para o ensino do ritmo, ele distingue algumas componentes como a pulsação (unidade de tempo musical), o compasso (resulta da pulsação), a acentuação (intensidade de um som), o andamento, a métrica (representa a linguagem e a poesia como base essencial do ritmo musical) e o fraseado (elemento orgânico).

A unidade do tempo musical é a pulsação ou o tempo. Assim como o batimento do coração, estamos instintivamente conscientes de um período sucessivo de pulsações. Esta é a base fundamental de associações mais ou menos complexas de valores diferentes do que é realmente o ritmo. O tempo é o elemento fundamental do compasso. Deverá ser executada de forma precisa para que se torne num elemento de ordem e controlo.

O compasso resulta de um conjunto de tempos, numa conveniência artificial, assumindo um papel particularmente importante durante o período romântico onde, devido a uma dificuldade na escrita, foi usado como ponto de referência. Contudo, o compasso facilita a execução da música, não sendo uma qualidade inerente. De facto, foi devido à sua pouca necessidade que raramente aparece na música gregoriana ou nos cantos medievais. No século dezassete, as barras de divisão começaram a ser usadas de forma a indicar claramente grupos de dois ou três. O compasso indica claramente o tempo forte assim como contrastante com os tempos fracos (Wuytack, 1994).

Mais importante é a acentuação que desempenha um papel primordial acentuando a intensidade num preciso som. Um acento mal colocado não cria ritmo, mas arranjos com outros acentos formam grupos que, quando organizados, formam um ritmo. O andamento é a velocidade com que a pulsação é executada. As expressões de *tempo moderato* ou *tempo vivace* são sugestivas num tempo normal (60-80 pulsações por minuto) comparativamente ao batimento do coração (72 batimentos por minuto). Porém, estes tempos não são matematicamente inflexíveis. Em certos momentos, o tempo poderá ser alternado, resultando em *tempo rubato* (Wuytack, 1994).

A métrica é uma combinação de sílabas curtas e longas. Ambas com prosa e poesia contêm recursos ilimitáveis de ritmos musicais. Aqui, podemos encontrar dois grupos de estrutura rítmica: binária e ternária. Uma delas deverá considerar a frase

como elemento orgânico do ritmo, como sendo um arranjo fundamental da estrutura interior (Wuytack, 1994).

É pedagogicamente importante estabelecer etapas progressivas na educação rítmica. Contudo, é também importante que este progresso coincida com o desenvolvimento físico e psicológico da criança (Wuytack, 1994).

A educação rítmica pode ser desenvolvida por diferentes etapas e de modo progressivo, de acordo com Jos Wuytack. “A base é a semínima, associada ao batimento do coração ou ao compasso de marcha, adaptados ao tempo da criança. Os valores pontuados devem ser introduzidos cedo, sobretudo em relação com o compasso 6/8.” (Palheiros, 1999, p.6) O ensino dos compassos inicia-se com os compassos binários (2/4 e 6/8), sendo mais perceptível às crianças dado que muitas das lengalengas e canções infantis estão em compasso binário. Seguidamente, procede-se ao ensino do compasso ternário e quaternário. Por fim, aconselha o ensino da alternância entre dois e três tempos, como nos compassos de 5 e 7 tempos, assim como a alternância de compassos.

As metodologias que utiliza para o ensino do ritmo são a:

- expressão verbal;
- imitação rítmica;
- cânone rítmico;
- técnica da pergunta-resposta;
- rondó rítmico;
- *ostinato*;
- jogos de leitura rítmica;
- improvisação rítmica;
- movimento;
- audição musical (Palheiros, 1999).

Na expressão verbal, as palavras surgem como uma forma concreta para se atingir a aprendizagem do ritmo, ou seja, os textos apoiam a memorização. Tal pode ser executado através de lengalengas onde as crianças apercebem-se da duração das sílabas e das suas acentuações. A aprendizagem do ritmo é apresentada pelo uso da percussão corporal e instrumental. A expressão verbal está presente na pulsação regular assim como na improvisação livre com pulsações irregulares (Palheiros, 1999).

A imitação rítmica é fundamental na aprendizagem rítmica, essencialmente com as faixas etárias mais novas que ainda não dominam a leitura. Recorrem, desta forma, à observação do professor para maior coordenação visual e auditiva relativamente à percepção rítmica. Antes de iniciarem a execução de um instrumento, o corpo torna-se a base da exploração de ritmos. É com o batimento das mãos, dos movimentos e recurso à música tradicional que as crianças vão explorando diferentes timbres e intensidades na música. O uso da percussão corporal (estalar e bater diferentes partes do seu corpo) faz com que a criança explore e atinja um nível cada vez mais elaborado relativamente à coordenação motora (Palheiros, 1999).

O cânone rítmico é sobretudo de índole imitativo, o que permite treinar o nível rítmico. Engloba dois níveis de treino: oral (mini-cânone) através da percussão corporal, ou de leitura (cânone tradicional) através de instrumentos. Ambos tornam-se importantes, mas devem ainda conjugar ritmos simples e complexos de forma alternada, simultaneamente com timbres contrastantes. O professor deve ser capaz de dominar esta técnica e conseguir improvisar estruturas rítmicas, conseqüentemente memorizá-las e voltar a executá-las, caso seja preciso. O cânone rítmico vai explorar e desenvolver a percepção, a assimilação, a memorização, a reprodução e a coordenação (Palheiros, 1999).

A técnica da pergunta-resposta está presente em vários géneros da música através da improvisação. Deve ser explorado em grande grupo e depois de forma individual, dando a oportunidade a todos de se expressarem, quer seja a nível verbal, percussão corporal e instrumental (Palheiros, 1999).

O rondó rítmico encontra-se mais ao nível instrumental, em que o refrão alterna com as estrofes contrastantes. Normalmente, utiliza-se cadeias alternadas de

refrão A (grande grupo) com estrofes B, C, D (individual ou pequeno grupo), usando a possibilidade de esquema ABACAD. Desta forma, vai-se trabalhando o nível rítmico e tímbrico (Palheiros, 1999).

O *ostinato* é bastante pedagógico porque é fácil e obtém-se resultados imediatos. A repetição ajuda o treino, desenvolve a forma e ajuda a memória. Ouve-se diferentes vozes enquanto se interpreta e facilita na improvisação. Esta técnica é usada como acompanhamento de textos e canções ou como sobreposição, quer ao nível verbal, vocal, instrumental e corporal (Palheiros, 1999).

Os jogos de leitura rítmica resultam pela sua parte mais lúdica e concreta, uma vez que na infância a prática antecede a teoria. A prática estimula o interesse da criança e ajuda-a no seu desenvolvimento. Numa faixa infantil a informação rítmica transmitida às crianças deve ser concisa e rápida explorando o seu corpo, para que estas aprendam a sentir a pulsação. Nestas idades as crianças vão relacionando as figuras a símbolos concretos de modo a conseguirem realizar uma leitura. Só mais tarde, a partir do ensino básico é que elas já conseguem aperceber-se de símbolos abstratos e executam valores mais rápidos tais como as semicolcheias. É preciso criar jogos de leitura rítmica cada vez mais complexos, mas tendo sempre em atenção a idade das crianças (Palheiros, 1999).

A improvisação rítmica é fundamental para que a criança seja detentora deste tipo de linguagem. Para tal, deve experimentar vários exercícios tendo sempre como prioridade a criatividade, ou seja, deve ser capaz de imitar ritmicamente, trabalhar a pergunta-resposta e os jogos rítmicos (Palheiros, 1999).

No movimento o corpo aparece como o instrumento em que a criança interpreta e exprime as suas emoções. Pode usar a técnica da pergunta-resposta, o *ostinato*, o cânone e o rondó para exprimir-se através do movimento. Quando a sala de aula, não apresenta as melhores condições de espaço para que as crianças se possam expressar fisicamente através do movimento, podem usar a percussão corporal, o canto como movimento e as canções com gestos e mímica, trabalhando desta forma a lateralidade e a coordenação motora, a audição interior e a memória musical (Palheiros, 1999).

Para um bom desenvolvimento auditivo, a audição musical desempenha um papel importante nas crianças. É através da audição musical que as crianças aprendem a conhecer os temas das obras musicais e aprendem a reconhecê-los nas audições. Para isso, é preciso exercitar várias vezes através de atividades rítmicas com diferentes temas. Para desenvolver o repertório musical da criança é essencial que ela tenha acesso à maior variedade possível de ritmos durante a sua aprendizagem (Palheiros, 1999).

Wuytack defende, desta forma, que o professor deve ensinar o ritmo não de forma teórica com definições e desenhos das respectivas figuras rítmicas, mas fazendo o aluno vivenciar através da prática as metodologias acima descritas.

3.3 Kodály

Zoltán Kodály compositor, etnomusicólogo, educador e pedagogo, linguista e filósofo da Hungria, destacou-se como sendo um dos melhores músicos húngaros de todos os tempos. Iniciou-se com estilo musical numa fase pós-romântica e desenvolveu para o folclore através de várias harmonias. Dedicou-se a compor durante toda a sua vida. Opta por recolher vários trechos, peças e melodias populares húngaras, impondo as suas composições, aperfeiçoando a técnica. Começou a dar aulas de composição numa academia e é nessa altura que compõe várias produções originais, ao nível da forma e conteúdo contendo a tradição da composição clássica, romântica, impressionista e modernista, respeitando as tradições folclóricas húngaras e não só.

Segundo Joaquin Diaz (1993 cit. in Cartón, 1993, p.7), “el llamado “método Kodály” es un sistema de aprendizaje musical basado en una premisa fundamental: cualquier método debe constituir una ayuda y jamás un obstáculo.”²

Neste sentido, Kodály era apologista da música como sendo um direito de todos. “Temos a obrigação de aproximar toda a população das artes e estas da população” (Cruz, 1988, p.10). Para ele todos os húngaros tinham o direito de ir a

² O chamado “método Kodály” é um sistema de aprendizagem musical baseado numa premissa fundamental: qualquer método deve constituir uma ajuda e nunca um obstáculo.

concertos ouvir música e se possível entendê-la. Ele acreditava que “sem música não existe o homem completo. Por isso é absolutamente natural que se integre a música no curriculum escolar” (Torres, 1998, p.43).

Joaquin Diaz (1993 cit. in Cartón, 1993, p.7) conclui referindo que “no es necesario decir que métodos hay muchos y buenos, pero éste ofrece en su aplicación muchas posibilidades de extraer del mismo alumno sus mejores cualidades, preparando además su capacidad para otras muchas disciplinas”³

Para Kodály o ritmo assume um papel importante na educação do indivíduo. Assim, para ele o ritmo estimula a capacidade de concentração, de atenção, de determinação e autocontrole (Cruz, 1988).

Ao iniciar uma investigação exaustiva acerca dos materiais e técnicas húngaras do seu país, Kodály juntamente com o apoio de B. Bartók e outros fundadores, sentiram imensa dificuldade porque tiveram de resolver uma lacuna existente ao nível do alfabetismo musical na Hungria.

Para Kodály, o método apoia-se no seguinte material básico:

- música tradicional de língua materna;
- música tradicional estrangeira que apresente semelhanças com a do seu país;
- música erudita de qualidade, dando a conhecer a literatura musical húngara e a de outros países;
- organização cuidadosa de todo o material didático numa forma de dificuldade progressiva. O mesmo material é, muitas vezes, utilizado em diferentes níveis, para serem estudados novos conceitos (Torres, 1998).

³ Não é necessário dizer que métodos há muitos e bons, mas este oferece na sua aplicação muitas possibilidades de extrair do mesmo aluno as suas melhores qualidades, preparando para além disso suas capacidades para outras disciplinas.

Para aplicar estes materiais em contexto prático, o pedagogo propõe que se utilize:

- leitura por relatividade e leitura por absoluto;
- fonomímica;
- numeração romana;
- fonemas ti-ti-ta;
- a voz;
- interpretação instrumental (Torres, 1998, p.45).

Numa aplicação prática, Kodály introduz a técnica aplicada por J. Curwen através dos fonemas ti-ti-ta, para iniciar o ritmo, sendo posteriormente aplicado às notas, com uma leitura global, a voz como introdução a qualquer leitura ou conceito musical e, por fim, a interpretação musical, em grupo ou individualmente. Para ler o ritmo, Kodály cria a sílaba TÁ simbolizando as semínimas e o TI para as colcheias. Para tal, o professor deve ser detentor de grande conhecimento de forma a estar preparado no momento de ação. Os alunos não referem o nome das notas, porque segundo a sua opinião, poderá criar um sério bloqueio na sua aprendizagem.

Aconselha ainda que a linguagem seja concisa, coerente e de fácil compreensão por parte de quem a interpreta. Uma vez que a música apresenta uma linguagem universal, torna-se vantajoso para a leitura instrumental. Portanto o seu alicerce assenta numa “ligação entre linguagem-música-tradições folclóricas: através delas introduzir a música e todas as outras artes, começando pelas crianças” (Cruz, 1988, p.11).

Kodály acredita que a faixa etária mais propícia ao ensino da música encontra-se inferior aos quinze anos. “Abaixo dos quinze anos toda a gente é mais talentosa do que acima dessa idade: só exceccionalmente as capacidades de cada um melhoram depois dessa altura; é um verdadeiro crime não tirar partido desses preciosos primeiros anos” (Cruz, 1988, p.11).

As canções tradicionais de cada país englobam características musicais bem diferentes das canções húngaras, principalmente no que respeita com as escalas e aspetos rítmicos. Também a língua materna e o seu idioma apresentam acentuações próprias, o que faz com que os ritmos e movimentos melódicos também sejam diferentes, essencialmente no que respeita com a poesia tradicional. Mas, Kodály defendia a ideia de que “o método só resulta quando combinado com a cultura musical de cada povo” (Torres, 1998, p.53). Portanto, primeiro é preciso definir o património cultural de cada país e de seguida, criar a metodologia correta para cada grupo social. Aconselha ainda “para a importância da utilização nos primeiros anos do ensino da música (pré-escolar e início do ensino básico) de repertório adequado a cada país, música tradicional nacional ou composta a partir dela” (Cruz, 1998, p.3).

Para o efeito, os espécimes selecionados devem:

- apresentar qualidade musical, com valores estético e cultural;
- conter os mais variados aspetos teóricos, harmónicos, melódicos e rítmicos da linguagem musical;
- apresentar um aspeto didático novo em cada canção;
- sugerir várias canções para o mesmo conteúdo teórico;
- apresentar variantes da mesma canção;
- conter, sempre que possível, elementos de comparação com a música erudita e folclórica estrangeira;
- apresentar valor etnográfico (Torres, 1998, p.53).

Nos elementos rítmicos selecionados, a leitura começa por semínima-colcheia-mínima. Seguem-se as pausas e a correspondência entre os pontos de aumentação e ligaduras de prolongação. Para expor a unidade de tempo, aconselha que se comece pela semínima, deixando para depois a mínima e a colcheia, correspondendo

as figuras, respetivamente o dobro e a metade. Na divisão métrica, inicia-se pela divisão binária (2 ou 4 tempos) e posteriormente a ternária. A divisão do tempo começa com figuras iguais e depois diferentes durações dentro de cada tempo. As sílabas rítmicas surgem no seguinte quadro: (Torres, 1998, p.55)

Figura 5 - Sílabas rítmicas

táá tá ti - ti tri - ou - la

tái ti ti - tá - ti

ti - ri - ri - ri ti - ti - ri tím - ri

Os alunos devem iniciar “as frases rítmicas da canção com as respetivas sílabas rítmicas, através de cartões expostos pelo professor, com o mesmo elemento rítmico da canção e usando um cartão para cada compasso” (Torres, 1998, p.58). Com esta prática simples o docente propõe o ritmo de uma canção e através dos cartões os alunos poderão identificar qual a canção pretendida.

O gesto do embalo é a estratégia usada para encontrar a pulsação ao mesmo tempo que se canta. Quando se apercebem do tempo, os alunos adquirem desta forma a noção de ritmo, sendo-lhes possível reconhecer se existe uma ou duas notas para cada tempo.

Portanto, para se estudar corretamente o ritmo de uma canção, Kodály refere que se deve:

- dizer o ritmo com as sílabas: ta e ti
- indicar a pulsação rítmica
- marcar o ritmo com palmas
- tocar o ritmo com um tambor ou instrumento de percussão
- dar com palmas o ritmo enquanto pensam mentalmente nas palavras da canção.

No desenvolvimento auditivo, o ritmo é compreendido tendo como base os símbolos de pulsação (relógio, coração). Só desta forma é que o aluno memoriza as frases apresentadas pelo docente. Como não poderia deixar de ser, compreende-se que em todas estas atividades o desenvolvimento da memória auditiva está subentendido (Torres, 1998).

Segundo Kodály, para se preparar os alunos para a leitura global deve-se respeitar os seguintes parâmetros:

- retirar do texto os aspetos de maior dificuldade trabalhá-los isoladamente;
- trabalhar as notas da melodia através de gestos manuais ou diretamente na escala usando o quadro, como preparação para a leitura por relatividade e por absoluto;
- fazer uma leitura entoada sem ritmo, atribuindo a mesma duração de cada nota, não entoando as notas repetidas com vista a uma melhor percepção intervalar;
- fazer uma leitura rítmica em casos de ritmos mais complexos;
- ler interiormente em conjunto. O professor acompanha esta leitura batendo a pulsação e cantando de vez em quando algumas das notas para os alunos se situarem

na altura correta, caso a tenham perdido. (Torres, 1998, p.60)

Depois da aprendizagem do estudo rítmico da canção, pode-se passar então ao estudo do canto. É dada especial atenção à motivação que neles se tentará incutir assim como à parte educativa de colocação correta da voz, realizada de forma individual e coletiva.

Segundo Kodály, por mais simples que seja a estrutura melódica ou rítmica de uma canção, esta pode servir para trabalhar todos os aspectos musicais. Assim, “las canciones se deberán aprender primero de oído. Luego serán utilizadas para estudiar concienzudamente los padrones rítmicos e interválicos. Una vez aprendidas el niño podrá racionalizarlo finalmente. Por ello, es muy importante saber elegir el material musical pedagógico”⁴ (Cartón & Gallardo, 1993, p.24).

Por fim, mas sem menor importância, é de referir, o uso errado, muitas das vezes, de certos termos e técnicas associadas à pedagogia de Kodály como sendo da sua criação. Contudo, este pedagogo estudou afincadamente durante algum tempo, os seus contemporâneos de outros países, buscando melhores métodos e técnicas “com o objetivo de poder aconselhar os seus alunos e seguidores na procura de soluções para os problemas que se põem a um professor de música (...) com a finalidade de transpor para a realidade húngara as ideias que mais lhe conviessem” (Cruz, 1998, p.6).

Sintetizo, aproveitando para destacar uma ideia que este pedagogo tentou transmitir ao seu legado, ao longo da sua vida: “ser bom músico e um bom professor são condições indispensáveis para a progressão de uma boa educação musical” (Cruz, 1998, p.7). E, é nessa linha condutora de ideias que insiste na preparação educativa musical dos professores, como transmissores do conhecimento aos alunos, referindo que “os grandes talentos serão sempre raros e não podemos basear os nossos programas de Formação Musical em pessoas como eles. Num futuro próximo

⁴ Deve-se aprender primeiro as canções de ouvido. Depois, serão utilizadas para estudar minuciosamente os padrões rítmicos e intervalos. Uma vez apreendidas, a criança poderá finalmente racionalizar. Para ele, é muito importante saber eleger o material musical pedagógico.

teremos de direcionar milhares de pessoas para a Música de qualidade e para isso necessitaremos de imensos bons professores” (Cruz, 1988, p.10).

3.4 Outras pedagogias

3.4.1 Dalcroze

Émile Jaques Dalcroze, pedagogo, artista, criador, poeta que viveu entre 1865 e 1950, criou um sistema de ensino rítmico musical através do movimento corporal. Foi expandido mundialmente pela década de 1930.

Acreditava que nenhuma faculdade humana devia ser esquecida, mas todas deviam ajudar-se mutuamente. A atividade precisava de um funcionamento equilibrado e harmonioso cheio de bem-estar (Bachmann, 1998, p.22). Para este pedagogo, o individuo deve ser capaz de atuar e pensar, estar capacitado para resolver todas as situações que possam surgir a qualquer momento. E, é desta forma que “estabelece o principio básico da natureza fisiológica do ritmo musical e, inspirado pela relação fundamental música-movimento. Cria o seu método de rítmica, propondo o uso do corpo como «instrumento musical»” (Martins, M. cit. in Gramani, J. 1996, p.9).

Jaques Dalcroze defende que o bem-estar e a autonomia serão fundamentais para uma prática contínua do método da rítmica. Ele interessava-se, por um lado, pelas questões relacionadas com o “como” no desenvolvimento de todo o processo. Para ele tratava-se de um aspecto que não se desenvolvia individualmente, mas que podia melhorar-se proporcionando ao individuo uma autonomia máxima. Por outro lado, ele encontraria os seus modelos na música que previamente construiu com os ritmos do corpo humano (Bachmann, 1998, p.22).

Jaques Dalcroze constata que a música está composta por sons e movimento, sendo o próprio som uma forma de movimento. O corpo, por sua vez, tem ossos, órgãos e músculos, e os músculos foram criados para o movimento (Dalcroze, J. 1907, p.39 cit. in Bachmann, M., 1998, p.24). Para ele, apenas o ritmo surge como um compromisso entre a força e a resistência podendo desempenhar de forma válida

um papel verdadeiro. Porque é o ritmo que consiste nos movimentos e interrupções dos movimentos caracterizando-se por uma continuação e repetição. O ritmo é a base de todas as manifestações da vida, desde as mais evoluídas às mais elementares. É sobretudo o ritmo que mais importância tem para o maestro, porque o ritmo é uma expressão individual (Bachmann, 1998, p.24).

3.4.2 Gordon

Pedagogo nascido em 1927 tornou-se um dos mais influentes investigadores da atualidade, ao nível da Psicologia e da Pedagogia da Música. Ao longo da sua vida profissional desenvolve e ensina uma nova teoria, apelidando-a de teoria da aprendizagem musical. Através desta teoria, tenta reformular “uma série de conceitos e cunha novos termos” (Gordon, 2000, p.8).

Segundo Cruz (1995, p.4), Gordon tornou-se um pedagogo relevante, porque era importante “não impor nada aos outros, de aceitar que o método “certo” para cada professor depende da personalidade de cada um e das suas convicções.”

Para Gordon (2000) a base fundamental assenta na audição da música, antes da própria fala. Como é sabido os bebés iniciam a fala por volta do primeiro ano, mas antes disso devem essencialmente ouvir com (ou sem) aparente atenção e quanto mais estimuladas são, mais cedo falarão e mais rico será o seu vocabulário.

Realça ainda a relação entre professor-aluno frisando que nesta relação “há um (ganho-mútuo): o professor deve ensinar o que aprendeu e ir aprendendo com os alunos. Todos pensamos assim, mas nunca é demais lembrá-lo.” (Cruz, 1995, p.5) Neste sentido, torna-se para si mais relevante compreender “como se aprende”, do que “como se ensina”. Tenta projetar a sua mente para o campo da aprendizagem e de como se processa quando ouve, toca ou canta. Quando esta aprendizagem se concretiza, o ensino torna-se mais enriquecedor.

3.4.3 Orff

Carl Orff compositor alemão que viveu de 1895 a 1982 contribuiu imenso para a pedagogia musical, ficando célebre pelo seu método Orff. Dedicou-se sobretudo à introdução da percussão e do canto Orff no ensino musical.

Para Wuytack (1993, p.4), Orff reuniu em cinco volumes os seus modelos constituindo desta forma “um arsenal inesgotável de formas musicais e verbais elementares.” Estes modelos foram assimilados perante o conhecimento dos estádios de desenvolvimento mental das crianças com quem contactava. Mas o que podemos entender por elementar? Segundo Wuytack “elementar reside na sua expressão de formas simples, transparentes, curtas mas essenciais” (Wuytack, 1993, p.7). Optou por um estilo variado com elementos arcaicos e com elementos contemporâneos. No seu primeiro volume, Orff cita que a música elementar deveria ser “uma base para toda a criação e interpretação posteriores e deveria proporcionar uma verdadeira compreensão da linguagem e expressão musicais” (Wuytack, 1993, p.7).

Para tal, implementou uma obra escolar, designada de Schulwerk, onde pôde “a partir do elemento natural básico do mundo da criança e de acordo com finalidades e níveis artísticos” criar e reformular a sua própria pedagogia (Wuytack, 1993, p.4).

Na linha orientadora de Wuytack, ele refere que o grande objetivo da educação musical de Carl Orff deparava-se com o

desenvolvimento da faculdade criadora da criança, que se manifesta na sua capacidade de improvisação. A criança será mais “musical” quando conseguir participar na elaboração de uma melodia, na invenção de um acompanhamento ou na criação de um simples diálogo musical com o grupo (Wuytack, 1993, p.6).

É através do instrumental Orff (jogos de sinos, xilofones, metalofones e percussão de altura indeterminada) que Orff implementa o movimento, a dança e a

palavra, sublinhando para a importância que o “ritmo da palavra e a expressão verbal como elementos básicos da aprendizagem rítmica” (Palheiros, 1999, p.6). Sugere o uso de “rimas e canções tradicionais infantis, exercícios rítmicos com textos ou percussão corporal e formas simples como o rondó e o cânone” (Wuytack, 1993 cit. in Palheiros, 1999, p.6).

Para este pedagogo “o mais importante é a participação ativa. A criatividade desenvolve-se a partir da experiência” (Palheiros, 1988, p.6). Daí ele achar que a base primordial da sua pedagogia assenta na atividade, na criatividade e no trabalho em equipa. Para si, não deve existir um programa definido, onde os professores tenham que estar constantemente cingidos, sem poderem dar “asas à imaginação”, mas sim um programa em que cada professor possa seguir a sua própria intuição. Obviamente que esta questão, coloca algumas vantagens e desvantagens, uma vez que o professor terá que trabalhar consoante as suas capacidades e circunstâncias (Palheiros, 1988).

3.4.4 Schafer

Raymond Murray Schafer nasceu a 18 de julho de 1933 no Canadá. Dedicou-se a trabalhos na área da educação musical, composição, filosofia, literatura, psicologia e comunicação. Nestes seus trabalhos de educação musical foca essencialmente o interesse pela criação e consciência do som.

A relação entre o homem e a natureza é importante para Schafer. Sendo ele um ecologista, defende os sons da natureza e propõe na sua metodologia que se saiba escutar os sons naturais que se encontram ao nosso redor.

Schafer (1992) define o ritmo como sendo algo que está num determinado lugar e pretende dirigir-se para um outro local, sendo assim designado de direção. Faz comparação com a simbologia do rio, na medida em que para si está mais presente o movimento do que as divisões das articulações.

Para Schafer, o ritmo pode ser de duas formas: regular e irregular. O ritmo regular sugere que haja divisões cronológicas no tempo real, como por exemplo o tempo obtido pelo relógio, a que dá o nome de mecânico. No que respeita com o

ritmo irregular, este estreita o tempo real, obtendo-se desta forma o que chama de tempo virtual. Relativamente à música esta está presente nos dois tempos existentes, ou seja, mecânico ou virtual.

Este pedagogo gosta de falar do ritmo usando muitas das vezes figuras de estilo. Para tal, define ritmo através do uso de metáforas e comparações com a vida do dia-a-dia. Neste sentido o ritmo é “uma seta que aponta numa determinada direção, o objetivo de qualquer ritmo é o de voltar para casa (acorde final)” (Schafer, 1992, p.88).

A música ocidental sofreu algumas transformações quando se inventou o relógio mecânico, porque até essa altura os relógios existentes eram silenciosos. Pela primeira vez cria-se um relógio audível e a duração passa a ser dividida em células de tempo proporcionais que soavam. É no século XIV, com os chamados compositores da *Ars Nova* que se inicia a divisão das notas em células de tempo, sendo proporcionais umas às outras. Numa fase anterior ao relógio mecânico o ritmo era mais qualitativo, prevalecendo agora o ritmo quantitativo.

4. Breve análise comparativa dos métodos de Willems, Wuytack e Kodály para o ensino do ritmo.

Tabela 1 - Quadro comparativo

	Metodologias	Willems	Wuytack	Kodály
	Imitação	Sim	Sim	Sim
	Improvisação rítmica	Sim	Sim	Sim
	Movimento	Sim	Sim	Sim
	Leitura rítmica com vocábulos	Sim	Sim	Sim
Solfejo - treino de literacia/ coordenação e motricidade	Ostinato rítmico	Sem elementos	Sim	Sim
	Cânone rítmico	Sim	Sim	Sim
	Rondó rítmico	Sem elementos	Sim	Sem elementos
	Percussão corporal	Sim	Sim	Sim
	Percussão instrumental	Sim	Sim	Sim
	Ritmo da palavra de canções	Sem elementos	Sim	Sim
	Lengalengas	Sim	Sim	Sem elementos
	Canções tradicionais	Sim	Sim	Sim

As metodologias presentes neste quadro comparativo referem-se ao nível do treino de literacia, coordenação e motricidade. Os métodos propostos por Willems, Wuytack e Kodály foram analisados somente neste âmbito.

Todos os autores utilizam a imitação rítmica como metodologia de ensino do ritmo. Para Willems (1970, p.34) “O educador deve treinar o aluno a recorrer, em qualquer momento, ao movimento vivido ou imaginado, instintivamente e por imitação ao princípio,...”. Wuytack e Palheiros (2013, p.9) dizem-nos que “ A técnica de imitação é fundamental na aprendizagem da música”. Daniel (1979, p.34) como exemplo da metodologia de Kodály para o ensino de ritmo enuncia “Teacher claps rhythm patterns, children echo clap and echo speak it back”.⁵

Willems (2000, p.22) enuncia entre outros exercícios rítmicos a reprodução e invenção de ritmos. Wuytack e Palheiros (2013, p.84) referem como atividade a improvisação de ritmo por um aluno e seguidamente a reprodução por parte de toda a

⁵ O professor percute com palmas o padrão rítmico, as crianças repetem o ritmo com palmas e dizem o ritmo com vocábulos.

turma. Kodály também utiliza para a identificação da divisão do tempo a improvisação rítmica. O professor percute um padrão rítmico e a turma repete, um cria uma resposta para o ritmo que o professor percutiu. (Daniel, 1979, p.41).

Todos os autores utilizam o movimento como metodologia para o ensino do ritmo. Willems (2000) diz que devemos iniciar o estudo através do ritmo vivo realizado pelo movimento das mãos, braços ou todo o corpo. Wuytack e Palheiros (2013, p.76) referem que “O movimento torna a experiência musical mais intensa e o corpo facilita a vivência da música”. No livro “Kodály Approach” são apresentadas diversas atividades com movimento. “The children walk, singing the song and swing their arms like elephant trunks to the beat.”⁶ (Daniel, 1979, p.25).

Embora não sejam os mesmos, todos os pedagogos utilizam vocábulos para a leitura rítmica. Willems (2000) refere na sequência para a leitura rítmica, a leitura com vocábulo. Wuytack e Palheiros (2013) dizem que as figuras rítmicas podem ser trabalhadas com diferentes vocábulos. Para a introdução à leitura rítmica, Kodály utiliza os fonemas (vocábulos) de J. Curwen (Torres, 1998, p.45).

Nos exercícios de ritmo Willems refere como atividade a realização de ritmos em cânone (Willems, 2000, p.22). Wuytack e Palheiros (2013) para a vivência do movimento em 4/4 enunciam um jogo com percussão corporal onde se encontram atividades com cânone rítmico. Kodály utiliza frequentemente atividades com cânones rítmicos desde percutir só o cânone rítmico até cantar uma canção e o percutir simultaneamente. (Daniel, 1979, p.42).

O pedagogo Jos Wuytack provavelmente é o único que utiliza o rondó rítmico.

Os exercícios corporais são referidos por Willems (2000) como exercícios preparatórios para o sentido do ritmo e da métrica. Wuytack e Palheiros (2013) citam o ritmo como sendo a segunda etapa da motricidade, exigindo uma maior coordenação. Kodály utiliza frequentemente exercícios onde os alunos têm que percutir com palmas os ritmos (Daniel, 1970).

⁶ As crianças andam, cantando a canção e baloiçando os braços imitando a tromba do elefante para marcar o tempo.

Willems (1970) diz que os instrumentos de percussão desempenham um papel de primeiro plano no ritmo. Wuytack recorre frequentemente aos instrumentos de percussão de altura definida e indefinida para o acompanhamento de canções. Para a aplicação prática da concepção pedagógica de Kodály, Torres enuncia a interpretação instrumental como uma das técnicas utilizadas.

Willems não refere atividades onde utilize o ritmo da palavra. Já Wuytack utiliza o ritmo da palavra para trabalhar o texto das canções (Wuytack e Palheiros, 2013). Cartón e Gallardo (1993) no livro “Educación Musical Método Kodály” para o estudo do compasso 6/8 referem atividades com o ritmo da palavra de canções.

Willems tal como todos os outros autores utiliza lengalengas para o desenvolvimento rítmico. Simões (1979) no livro “Canções para a educação musical” enuncia-as. Wuytack (1994) utiliza as lengalengas na metodologia expressão verbal para o ensino do ritmo. Nos livros sobre a aplicação do método Kodály não são referenciadas atividades com lengalengas. Portanto supõem-se que Kodály não utilize lengalengas.

Todos os pedagogos utilizam canções tradicionais para o ensino do ritmo. “...todas as crianças aprendam canções populares oriundas do génio da sua raça, canções onde a beleza e o gosto musical devam passar antes das preocupações pedagógicas” (Willems, 1970, p.24).

De acordo com o estudo comparativo realizado entre os pedagogos Willems, Wuytack e Kodály pode-se concluir que existem mais pontos de coincidência entre as metodologias dos autores do que pontos de divergência.

5. O CCM

O CCM (Centro de Cultura Musical) é um conservatório de música que foi fundado em 1979 com sede no complexo educativo do Colégio das Caldinhas e com pólos no centro de Vila Nova de Famalicão e na Fundação Castro Alves situada em Bairro – Santo Tirso. A distribuição do CCM por estes três pólos permite dar um importante contributo para o desenvolvimento e formação de músicos da área do médio Ave. O CCM é o único conservatório de música privado da zona norte do país que até à presente data tem autonomia pedagógica para todos os níveis de ensino de música de um conservatório. De salientar a organização do Festival Internacional de Guitarra em parceria com a autarquia de Santo Tirso, a realização de concertos em diversos espaços culturais dos concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão, as inúmeras audições abertas a toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, etc.).

Ao Centro de Cultura Musical, foi-lhe concedida, nos termos do nº5, do artigo 26º, do Decreto-Lei nº553/80, de 21 de novembro e do Decreto-Lei nº71/99, de 12 de março, a autorização definitiva de funcionamento, como estabelecimento de ensino particular e cooperativo do ensino especializado da Música, por Despacho da Diretora Regional de Educação do Norte, de 2003.10.31 ficando o CCM autorizado a ministrar, em regime de plano e programas oficiais, ao abrigo do Despacho nº65/SERE/90, de 23 de outubro e da Portaria nº 1 550/2002, de 26 de dezembro.

Porque a sociedade está em constante mutação, o ensino tende a transformar-se exigindo um conhecimento mais abrangente e aperfeiçoado tanto às escolas como aos docentes que nela se inserem. O facto das escolas englobarem grupos bastante heterogéneos exige diferentes respostas, uma gestão mais eficaz e significativa na sala de aula, com estratégias de ensino e aprendizagem amplas, tendo em conta as necessidades específicas de cada aluno. A escola está a tornar-se cada vez mais reflexiva, com “um corpo profissional inquieto, em constante formação, capaz de trazer questionamentos que, numa perspetiva ecológica, influenciarão, não somente a comunidade escolar, mas todos os que dela fazem parte. Criar e (re) criar a prática letiva requer competência, interesse e dedicação” (Sá-Chaves, 2005, p.126).

É neste sentido que o CCM tem investido pedagogicamente com o intuito de cooperar com a sociedade em que está inserida. O CCM vai mais além tentando levar a bom rumo o seu nome, daí a sua aposta na formação dos docentes da sua instituição, incentivando-nos e propondo-nos progredir ao nível da nossa formação. Todos os anos o conservatório promove ações de formação aos seus docentes como forma de enriquecimento profissional e ainda como uma constante atualização realizando um paralelismo com a realidade de hoje em dia. Exemplo disso são as formações ao nível do ensino em grupo e regência de grupos com maestros internacionais e de referência.

Em continuidade, é de salientar a parceria do CCM com a Universidade Católica, na promoção deste mestrado para os seus professores, incentivando-nos a atualizar, a crescer e evoluir como professores e pessoas na sociedade. Os docentes desta instituição não estagnam, mas pelo contrário, a instituição incita-nos a continuar a aprender, dando relevância à formação contínua como temos vindo a desenvolver ao longo deste mestrado.

Neste sentido, a elaboração desta dissertação surge para tentar compreender, até que ponto as ideias de alguns pedagogos podem contribuir para o ensino do ritmo na disciplina de formação musical. Esta dissertação preocupa-se igualmente com a didática do ensino do ritmo. O foco primordial não é dado aos conteúdos rítmicos previstos para a disciplina de formação musical, mas sim à forma como estes são ensinados aos alunos.

6. Metodologia

A metodologia desta dissertação insere-se no padrão do estudo de caso, uma vez que foca uma situação concreta, especificando-a pela sua singularidade, ou seja, este trabalho propõe a análise do estudo do ritmo nas aulas de formação musical. Também pretende analisar a contribuição dos pedagogos Edgar Willems, Jos Wuytack e Zoltán Kodály para o ensino do ritmo nas aulas de formação musical. Segundo Coutinho (2013, p.334),

quase tudo pode ser um caso: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil!

A técnica de recolha de dados utilizada neste estudo foi o inquérito por questionário, dado que “o inquérito (...) pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo, mas todos os inquéritos envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos” (Coutinho, 2013, p.139). O questionário é chamado de questionário, “quando as questões são apresentadas através de um formulário que o inquirido administra a si próprio” (Coutinho, 2013, p.139).

No decorrer das aulas, a observação direta foi também uma das técnicas de recolha de dados usada. A observação foi geralmente usada nas aulas, pela particularidade de ter dupla vantagem: “útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (...)” (Afonso, 2005, p.91). Neste caso pensa-se que o complemento de ambas as técnicas pode ser benéfico para o estudo, por demonstrar as várias intervenientes (professor e alunos).

Este continha três questões de índole escrita que também tiveram de ser respondidas por escrito. Neste tipo de questionários, “o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados,

facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005, p.101).

Pretende-se que o aluno que preencheu o questionário fosse verosímil nas suas respostas e transmitisse o que “pensa ou crê (atitudes e convicções)” (Tuckman, 1978, cit. in Afonso, 2005, p.103) segundo as perguntas que lhe foram colocadas, para que, de forma concisa e de fácil compreensão se possa também analisar as respostas obtidas. O tipo de questões dependem do que se pretende saber, podendo surgir perguntas diretas ou indiretas. Tuckman propõe sete modos de formato de resposta: a não estruturada, a curta, a categórica, num quadro ou tabela, em escala, por ordenação e por listagem (Tuckman, 1978, cit. in Afonso, 2005, p.104).

No questionário apresentado aos alunos optou-se por duas questões de resposta curta seguida por uma questão de resposta não estruturada, onde o aluno poderia expressar-se de forma mais alongada, elaborando “uma frase ou um pequeno texto que será depois objeto de análise do conteúdo” (Afonso, 2005, p.104). No formato de resposta curta, o aluno optou apenas por uma resposta simples: Sim, Não ou Não Sei.

Em síntese, Coutinho acreditava que

a complexidade das variáveis em estudo, os questionários exigem sempre um nível mínimo de literacia de leitura que tem de ser equacionada tendo em conta a população alvo a quem se destinam, no entanto, se a literacia não for problema, o questionário constitui um meio eficiente e rápido de obtenção de dados para uma investigação (Teddlie & Tashakorri, 2009, cit. in Coutinho, 2013, p.140).

A análise de dados presente nestes inquéritos é de carácter quantitativo, porque visa a “análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou sócio-afetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica” (Coutinho, 2013, p.26). Face a um estudo de vários autores como Bisquerra (1989),

Creswell (1994) e Wiersma (1995), as características gerais de uma perspectiva quantitativa assentam na:

ênfase em factos, comparações, relação, causas, produtos e resultados do estudo;

- a investigação é baseada na teoria, constituindo muitas das vezes em testar, verificar, comprovar teorias e hipóteses;

- plano de investigação estruturado e estático (conceitos, variáveis e hipóteses não se alteram ao longo da investigação);

- estudos sobre grandes amostras de sujeitos, através de técnicas de amostragem probabilística;

- aplicação de testes válidos, estandardizados e medidas de observação objetiva do comportamento;

- o investigador externo ao estudo, preocupado com questões de objetividade;

- utilização de técnicas estatísticas na análise de dados;

- o objetivo do estudo é desenvolver generalizações que contribuam para aumentar o conhecimento e permitam prever, explicar e controlar fenómenos” (Coutinho 2013, p.27).

Neste estudo, dado o exposto acima, optou-se pela análise complementar entre análise quantitativa para questões do tipo de resposta curta e análise qualitativa para analisar respostas não estruturadas.

6.1 Amostra

Num estudo de caso, a seleção da amostra “adquire um sentido muito particular, diríamos nós que é a sua essência metodológica” (Bravo, 1992b, cit. in Coutinho, 2013, p.339).

Os alunos que realizaram o inquérito são oriundos dos concelhos de Vila Nova de Famalicão e de Santo Tirso.

Vila Nova de Famalicão é uma cidade que se localiza no Baixo Minho e no Vale do Ave, fazendo parte do distrito de Braga. O concelho de Santo Tirso localiza-se na região norte do país, mais concretamente na região Douro Litoral, fazendo parte do distrito do Porto e situado na margem esquerda do rio Ave.

Os alunos que responderam ao questionário são alunos do ensino regular da escola Instituto Nun'Alvres que faz parte do complexo do Colégio das Caldinhas. Estes alunos pertencem às turmas FM03B e FM05B do CCM. A turma FM03B é constituída por 15 alunos: 9 alunos do sexo masculino e 6 alunos do sexo feminino. A turma FM05B é constituída por 21 alunos: 12 alunos do sexo masculino e 9 alunos do sexo feminino. O questionário foi aplicado a um total de 36 alunos com a faixa etária compreendida entre os 10 e 11 anos de idade.

6.2 Instrumentos

As perguntas colocadas no questionário, relativamente ao ensino do ritmo, foram elaboradas tendo como sustentação as metodologias de três grandes pedagogos do mundo da música: Willems, Wuytack e Kodály que foram usadas em contexto de aula. As questões presentes no inquérito, realizado aos alunos, diziam respeito a atividades de aprendizagem, relativas ao ensino do ritmo propostas pelos referidos pedagogos. As metodologias destes pedagogos contemplam as atividades de aprendizagem indicadas no questionário. Os pedagogos para o ensino do ritmo propõem que estas atividades de aprendizagem sejam realizadas, na grande maioria, em grupo.

Os alunos preencheram um questionário (Anexo I) sobre o interesse acerca das atividades realizadas na sala de aula para a aprendizagem dos conteúdos rítmicos da disciplina de formação musical.

As atividades referenciadas no questionário eram do conhecimento geral dos alunos, dado que durante um ano letivo foi-se usando as metodologias de Willems, Wuytack e Kodály, na disciplina de formação musical, para o ensino do ritmo. Portanto, aquando o momento de responderem ao questionário colocado, o grupo não demonstrou insegurança ou desconhecimento com as questões em causa.

Os questionários foram preenchidos pelos alunos numa das últimas aulas do ano letivo 2013/2014.

Os termos presentes no questionário eram do conhecimento dos alunos, porque foram constantemente utilizados no contexto de aula pelo docente. Desta forma, os alunos uma vez em contato permanente com este tipo de linguagem conseguiram facilmente compreender e responder com rapidez ao questionário. Constatou-se ainda que, embora tenham surgido uma ou outra dúvida, o grupo em questão, não questionou acerca do tipo de linguagem e da sua compreensão. É ainda de referir que esta facilidade e rapidez foram antecedidas pela leitura de questão a questão por parte do docente e explicada mais especificamente pelos alunos sobre o que se tratava cada questão. O docente esteve à disposição para qualquer explicação adicional.

O questionário foi elaborado com três grandes questões relativas ao ritmo, estando a primeira delas subdividida em várias de forma mais especificada. A segunda questão realizada é de resposta curta, enquanto que a terceira pergunta é colocada com dupla questão, ou seja, de resposta rápida sim ou não e uma outra de explicação. Para as questões patentes no questionário, os alunos teriam de responder com um “X” numa das três colunas apresentadas: sim, não ou não sei.

Neste sentido, a primeira pergunta presente era: “Gostas dos exercícios rítmicos que realizas nas aulas de Formação Musical? Responde SIM, NÃO ou NÃO SEI de acordo com as tuas preferências”.

A primeira questão estava subdividida em quatro áreas distintas (leitura rítmica, percussão rítmica, identificação de frases rítmicas e ditado rítmico). A leitura rítmica continha três itens: ler ritmos com vocábulos, ler ritmos com sílaba neutra e ler o ritmo da palavra das canções. A área da percussão rítmica apresentava outros três itens: imitação rítmica, percutir ritmos com palmas e acompanhar canções com instrumentos de pequena percussão (clavas, triângulo, caixa chinesa, pandeireta, bombo, etc.). O tópico da identificação de frases rítmicas questionava acerca de três exercícios: ouvir um excerto musical e identificar o ritmo, ouvir três melodias conhecidas e ordenar os ritmos e, por fim, completar frases rítmicas. A área do ditado rítmico questionava acerca do modo como foram apresentadas estas atividades na sala de aula: o professor percutiu o ritmo ou o ritmo é tocado por um leitor de música.

A segunda questão era relativa ao trabalho individual versus trabalho de grupo. Esta questão tenta ir ao encontro das propostas metodológicas de Willems, Wuytack e Kodály, uma vez que estas eram, na sua grande maioria, atividades de grupo. Deste modo a questão presente era a seguinte: “Nos exercícios de ritmo preferes os trabalhos individuais ou de grupo?”

A terceira questão dizia respeito à importância atribuída pelo aluno ao ensino do ritmo na sua performance na aula de instrumento. “Na disciplina de Formação Musical achas que o ensino do ritmo é importante para o teu desenvolvimento no instrumento? Porquê?”

6.3 Procedimentos

Ao longo do ano letivo os alunos das turmas FM03B e FM05B foram desenvolvendo conhecimentos rítmicos através das metodologias de Willems, Wuytack, Kodály. Destas metodologias aplicadas nas aulas aos alunos surgem as questões que se encontram no inquérito. Nas aulas, a observação desempenhou uma das técnicas mais importantes, na medida em que rapidamente nos apercebemos da reação dos alunos a determinado instante. Houve particular interesse em constatar os comportamentos inerentes a cada aluno e, se possível, registá-los em fichas de observação. Com base nestes registos tentou-se encontrar

forma de cooperar e corrigir eventuais dúvidas ou dificuldades que pudessem existir no aluno.

Esta observação teve a duração de três meses e no final do ano letivo foi realizado o questionário acerca do interesse das atividades apresentadas com base nos pedagogos acima referidos.

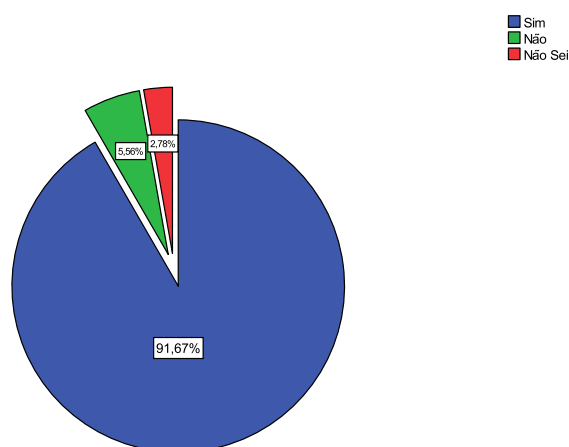
Depois de recolhido o questionário, os dados foram inseridos no programa estatístico SPSS versão 21.0.0.0 para o sistema operativo OSX onde foram sujeitos a tratamento estatístico e complementados pelas fichas de observação.

O questionário foi construído atendendo à necessidade de tentar verificar como as metodologias aplicadas nas aulas, de acordo com os vários pedagogos, nomeadamente Willems, Wuytack e Kodály, são ou não importantes para o ensino dos conteúdos rítmicos, na disciplina de formação musical no contexto em causa: o CCM e para esta faixa etária.

7. Análise de Resultados

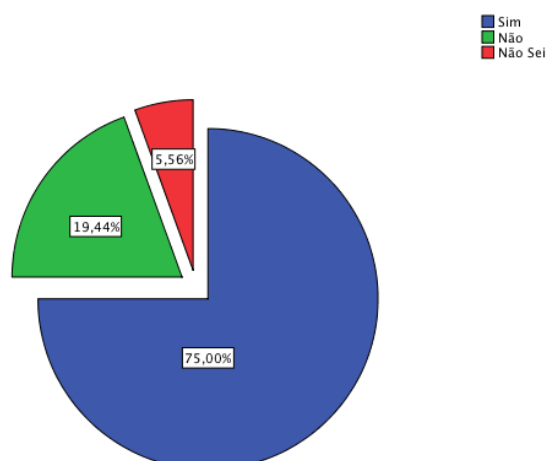
O objetivo principal do inquérito foi perceber até que ponto as propostas metodológicas para o ensino do ritmo de Willems, Wuytack e Kodály despertam interesse em crianças do primeiro e segundo graus do ensino especializado da música. Aqui podemos verificar as respostas dadas pelos alunos através de gráficos circulares e de barras. São apresentados doze gráficos circulares e dois gráficos de barras.

Figura 6 - Ler ritmos com vocábulos



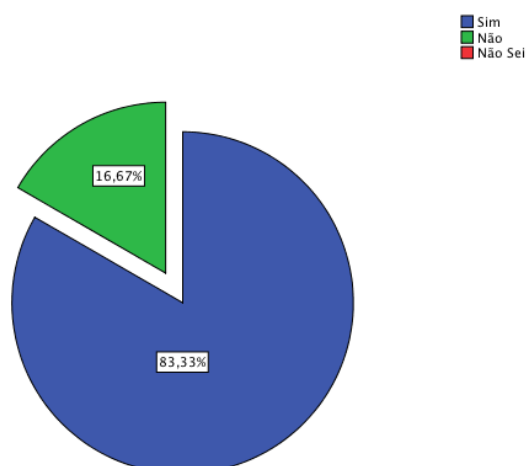
Relativamente à leitura de ritmos com vocábulos a grande maioria dos alunos respondeu favoravelmente, com uma cotação de 91,67%. 5,56% optou por uma resposta negativa à questão em causa e apenas 2,78% não soube o que responder optando pela indecisão. Estes resultados indicam que a maioria dos alunos gosta de exercícios de leitura de ritmos com vocábulos.

Figura 7 - Ler ritmos com sílaba neutra



Na questão acerca das leituras rítmicas com sílaba neutra 19,44% dos alunos responderam negativamente a este tipo questão. Contudo uma grande maioria, cerca de 75,00% respondeu positivamente à questão colocada e uma percentagem mínima, 5,56% não soube o que responder, optando por uma resposta “não sei”.

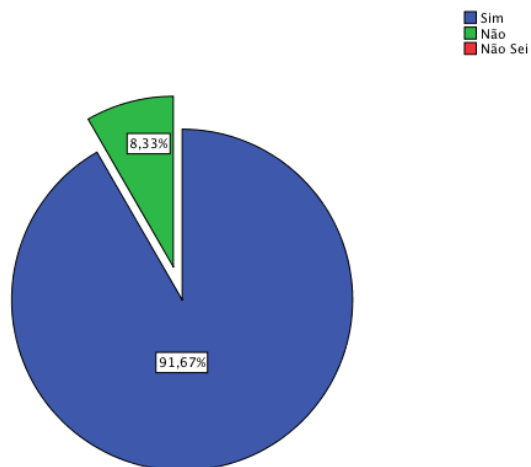
Figura 8 - Ler o ritmo da palavra das canções



Também nas leituras do ritmo da palavra das canções existem alunos que responderam negativamente (16,67%), no entanto, a grande maioria responde

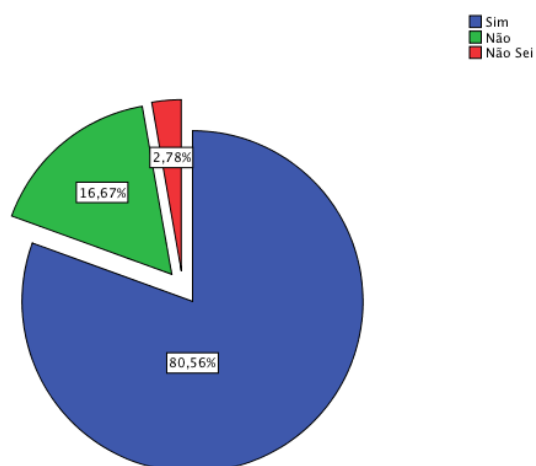
favoravelmente (83,33%). Nesta questão não existiu respostas assinaladas com a hipótese de “não sei”.

Figura 9 - Imitação rítmica



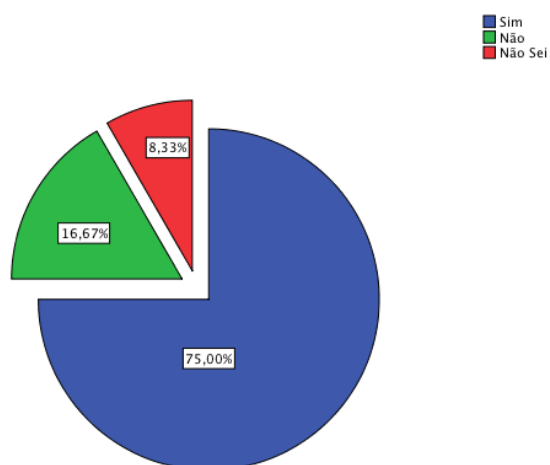
Pelos resultados obtidos, as atividades com imitação rítmica despertaram bastante interesse por parte dos alunos. A sua grande maioria, 91,67% mostrou gosto por este tipo de atividades. Um grupo minoritário de 8,33% responderam não gostar de elaborar atividades deste género. Também nesta questão o grupo foi decidido, respondendo claramente pelos pólos positivo e negativo.

Figura 10 - Percutir ritmos com palmas



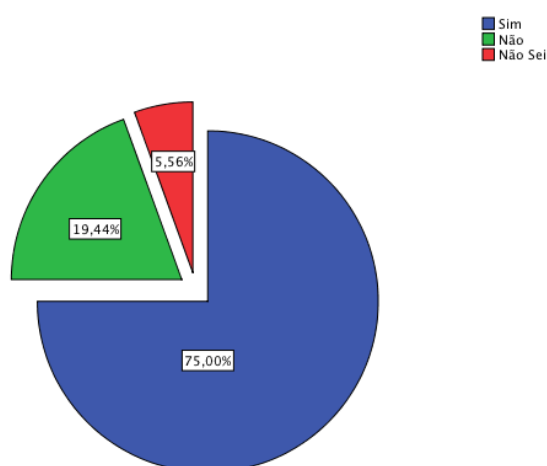
Na percussão de ritmos com palmas, 80,56% dos alunos responderam favoravelmente e 16,67% responderam negativamente a esta atividade. 2,78% dos alunos respondeu não sei. Este resultado bastante positivo relativo a este tipo de atividade deve-se provavelmente ao facto dos alunos preferirem atividades em grupo e de carácter prático.

Figura 11 - Acompanhar canções com instrumentos de pequena percussão (clavas, triângulo, caixa chinesa, pandeireta, bombo, etc).



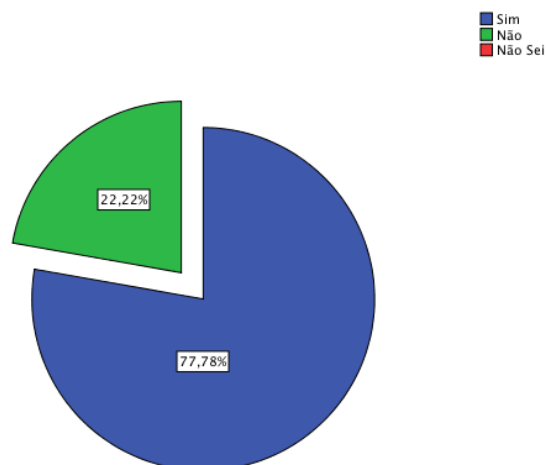
Em atividades de acompanhamento de canções com instrumentos de pequena percussão 8,33% dos alunos responderam que não sabiam. Uma percentagem de 16,67% menciona não gostar de acompanhar canções com instrumentos de pequena percussão, embora a maioria sinta interesse e satisfação na elaboração deste tipo de atividades, como se pode verificar pela percentagem de respostas positivas de 75,00%. Este resultado vai de encontro com o resultado do gráfico anterior ou seja, a maioria dos alunos provavelmente gosta de atividades em conjunto. É de salientar a importância que os pedagogos Willems, Wuytack e Kodály dão a este tipo de atividades, ou seja, atividades onde os alunos interajam musicalmente entre eles.

Figura 12 - Ouvir um excerto musical e identificar o ritmo



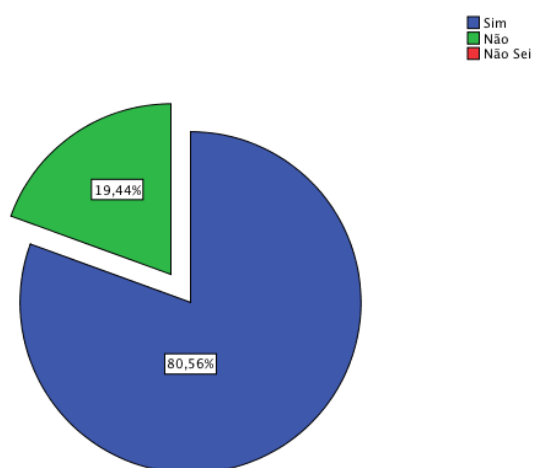
Na questão colocada sobre se gostavam ou não de ouvir um excerto musical e identificar o ritmo, cerca de 75,00% respondeu que sim. Uma cotação de 19,44% indicou que não gostava e a minoria de 5,56% não soube o que responder. Estas atividades também são apreciadas pelos alunos, por se tratarem de atividades auditivas, onde estes têm de recorrer à memória auditiva para conseguirem realizar os exercícios.

Figura 13 - Ouvir três melodias conhecidas e identificar o ritmo



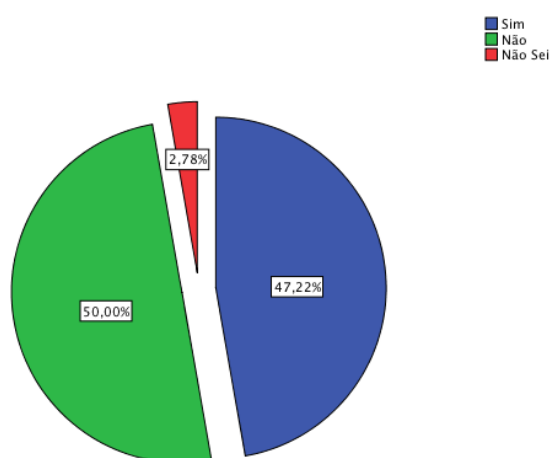
No que concerne com a audição de três melodias conhecidas e ordenar o seu ritmo, a maioria dos alunos (77,78%) referiu que gostava de atividades deste género. Porém, houve uma percentagem de 22,22% dos alunos que não gostou destas atividades. Este resultado, em conjunto com o resultado da figura 12, vem fortalecer que os alunos gostaram de atividades de carácter auditivo.

Figura 14 - Completar frases rítmicas



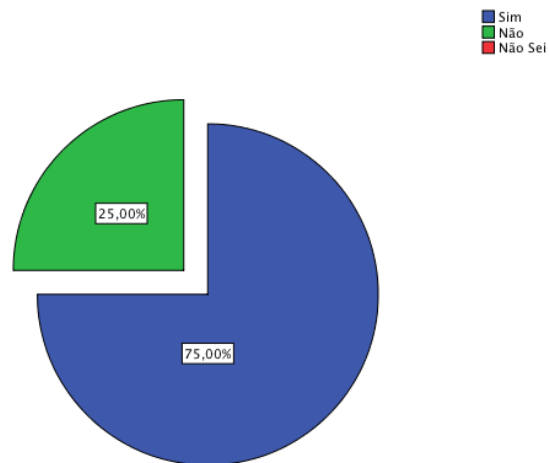
Ao nível da escrita, mais especificamente em completar frases rítmicas, 80,56% dos alunos respondem positivamente e uma percentagem mais reduzida, 19,44% responde negativamente. Também nesta questão não houve respostas que apresentassem dúvidas. O resultado positivo desta questão deve-se provavelmente ao facto de os alunos terem de realizar em praticamente todas as aulas atividades de identificação de ritmos.

Figura 15 - O professor percute o ritmo



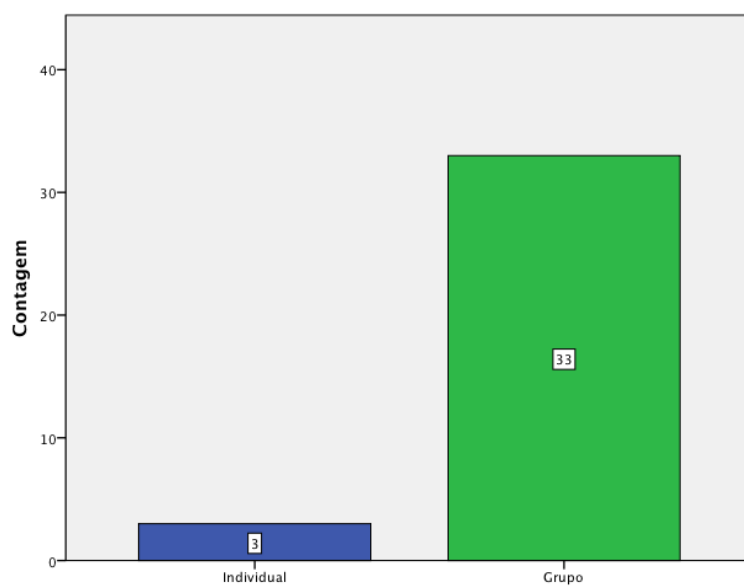
Podemos dizer pela análise do gráfico que esta questão é a que mais divide os alunos. Embora as respostas positivas estejam em maioria (com cerca de 50,00%) muitos alunos não demonstram muito interesse neste ponto, estando presente cerca de 47,22% com cotação negativa. A percentagem de dúvidas é mínima, apenas com 2,78%. Esta divisão tão equivalente deve-se ao facto dos alunos estarem em contacto com dois modos de ouvirem frases rítmicas para identificar: o professor percute o ritmo ou o ritmo é tocado por um leitor de música.

Figura 16 - O ritmo é tocado por um leitor de música



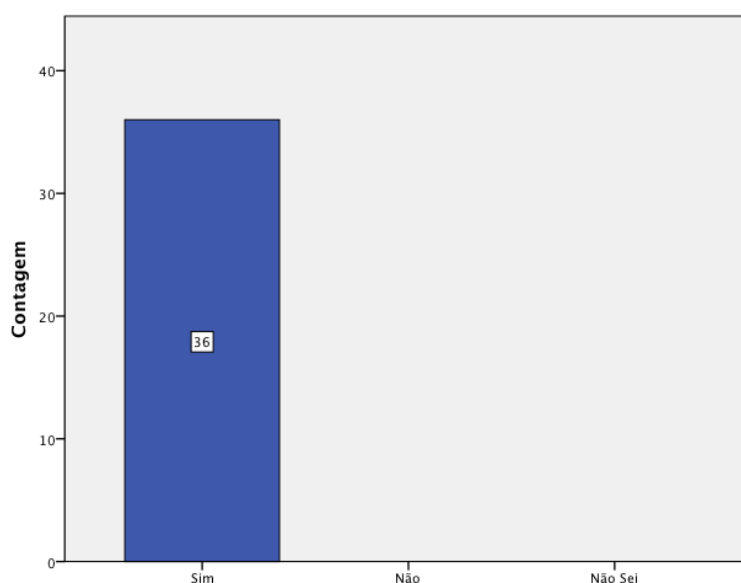
Quando o ritmo é tocado por um leitor de música, três terços dos alunos (75,00%), indicaram que gostam de o ouvir, mas por outro lado 25,00% dos alunos apresentam uma resposta contrastante.

Figura 17 - Nos exercícios do ritmo preferes os trabalhos individuais ou de grupo?



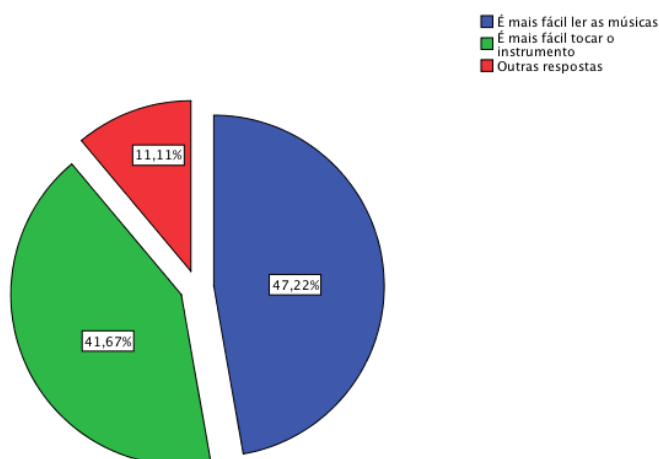
Quando confrontados relativamente aos trabalhos, quer seja de vertente individual ou de grupo, os alunos (33) demonstram preferência pelos trabalhos de grupo. Apenas 3 alunos preferem o trabalho individual. Como já foi dito anteriormente, os métodos defendidos por Willems, Wuytack e Kodály valorizam as atividades em conjunto. Daí estes alunos preferirem exercícios em grupo, já que tiveram contacto com estas metodologias em todas as aulas de formação musical.

Figura 18 - Na disciplina de Formação Musical achas que o ensino do ritmo é importante para o teu desenvolvimento no instrumento?



A totalidade dos alunos inquiridos responderam positivamente quanto à importância do ensino do ritmo para o desenvolvimento no instrumento. Não obtivemos respostas negativas nem de vertente duvidosa.

Figura 19 - Porquê?



Os alunos quando questionados acerca da importância do ensino do ritmo na disciplina de Formação Musical, para o seu desenvolvimento no instrumento, 47,22% dos alunos responderam que é mais fácil ler as músicas. 41,67% dos alunos escreveram que é mais fácil tocar o instrumento e 11,11% escolheram outras respostas.

Relativamente às atividades rítmicas de leitura todas têm grande destaque por parte dos alunos. No entanto, a que é mais valorizada é a leitura com vocábulos.

No que concerne às atividades de percussão rítmica a que recebeu maior interesse por parte dos alunos foi a imitação rítmica. Este dado vai de encontro à relevância que Willems, Wuytack e Kodály dão a esta metodologia para o ensino do ritmo.

De referir, que conforme resultados da questão “Nos exercícios do ritmo preferes os trabalhos individuais ou de grupo?”, os alunos preferem interagir com os colegas na sala de aula, dando indicações acerca da fundamental importância do desenvolvimento precoce de capacidades de *ensemble* instrumental ou vocal na formação musical. Esta poderá ser uma das principais conclusões deste estudo, sobretudo alicerçada com os resultados da questão “Acompanhar canções com instrumentos de pequena percussão (clavas, triângulo, caixa chinesa, pandeireta, bombo, etc.)”

Na questão “Na disciplina de Formação Musical achas que o ensino do ritmo é importante para o teu desenvolvimento no instrumento?”, entende-se que todos os alunos, independentemente de gostarem ou não dos exercícios rítmicos realizados na Formação Musical, acharam importante a disciplina de formação musical para a sua progressão no instrumento.

As conclusões deste estudo pretenderam melhorar os resultados pedagógicos da disciplina de Formação Musical e aferir quais as atividades de aprendizagem que despertaram maior interesse aos alunos do 1º e 2º graus do ensino especializado da música do CCM.

8. Conclusão

Com o decorrer da elaboração desta dissertação de mestrado foi perceptível a importância que o ritmo desperta nos alunos o imenso trabalho que tem vindo a ser desenvolvido ao longo dos anos, por parte de vários autores, sobre a música. Incansavelmente, vários pedagogos focam especial atenção nas investigações anteriores, propondo novas metodologias com o intuito de criar e inovar o ensino da música. Pretendem ajudar os alunos e as escolas (docentes) a desenvolver metodologias mais propícias ao ensino e aprendizagem. É neste patamar que também o CCM se encontra: propondo-se a trabalhar no sentido de melhorar e incentivar mais alunos a aderir e desenvolver-se melhor no mundo da música. De facto, o ensino do ritmo na disciplina de formação musical desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos nossos alunos pela importante base de sustentação musical que favorece aprendizagem de outras áreas, nomeadamente instrumento.

Foram analisados e comparados três grandes pedagogos internacionais do mundo da música, nomeadamente Edgar Willems, Jos Wuytack e Zoltán Kodály. Referiu-se também, em breves linhas, o contributo de outros pedagogos como Émile Jaques Dalcroze, Carl Orff, Edwin Gordon e Murray Schafer. Esta análise serviu de sustentação ao desenvolvimento de uma nova abordagem que foi implementada em contexto de sala de aula.

Após a leitura de várias obras desses pedagogos chegou o momento de confrontação de ideias e discussão de resultados. Neste ponto, concluiu-se que, de facto, os três pedagogos referidos têm ideias similares, coincidindo muitas das vezes com as suas metodologias. Pode então referir-se que, face às metodologias apresentadas por eles, verifica-se que partilham mais vezes as mesmas opiniões do que divergem. Prevalece a preferência pelo ensino do ritmo de forma mais prática do que teórica. Embora os pedagogos não desvalorizem a teoria, num primeiro momento recorrem ao ensino pela prática e só depois apresentam os conteúdos de uma forma teórica. Este favoritismo é bem acolhido por parte dos alunos porque as aulas são preenchidas com mais dinamismo, movimento, optando-se por trabalhar mais a parte lúdica e viva.

Pelas aulas lecionadas ao longo do ano letivo, constatou-se que as turmas em questão acolhem positivamente as metodologias propostas por estes pedagogos, tal como se pode verificar pelos resultados obtidos, nas respostas do questionário, prevalecendo sempre com grande diferença de percentagem o sim às atividades. A maioria dos elementos da turma prefere trabalhar em grupo, tal como se pôde verificar na análise dos gráficos. Outra constatação relaciona-se com o facto da observação direta, onde o contributo dos alunos tem sido constante, quer pelos comportamentos mais dinâmicos, entusiásticos e, como não poderia deixar de ser, pela participação. Pode dizer-se que as propostas metodológicas destes pedagogos despertam interesse nas crianças dos 1º e 2º graus do ensino especializado da música. Através dos dados obtidos pelo questionário também se pôde verificar que os alunos tendem a gostar de atividades de identificação de ritmos, quer seja a completar frases rítmicas ou a identificar ritmos.

No quadro comparativo das metodologias de Willems, Wuytack e Kodály não foi objeto de estudo a perceção musical, porque o enfoque era sobretudo na análise mais pormenorizada do solfejo (treino de literacia, coordenação e motricidade). Porém, não se quer de modo algum enfatizar o solfejo perante a teoria e análise musical e/ou a perceção musical. A verdade é que existe similarmente uma certa curiosidade e interesse em alargar mais os horizontes no que se refere com a perceção musical.

Considera-se que todo este percurso foi extremamente útil para a carreira docente do autor e espera-se que, de alguma forma, se possa contribuir, para melhorar as estratégias de ensino do ritmo no 1º e 2º graus na disciplina de formação musical. Através desta dissertação pode-se constatar que as metodologias de Willems, Wuytack e Kodály podem ser utilizadas para o ensino dos conteúdos rítmicos, da disciplina de formação musical, no ensino especializado da música. Deve-se caminhar sempre no sentido de acrescentar um pouco mais ao que já se sabe e aplicar diariamente aos alunos. Não querendo estagnar no conhecimento dever-se-á progredir mais e mais, na medida do possível. São estes desafios que fazem evoluir profissionalmente e, conseqüentemente ser o espelho refletor dos nossos alunos. Este estudo pretende proporcionar às metodologias de ensino da Formação Musical neste nível, alguns indicadores importantes no sentido de formar

melhores músicos, e, em última instância, cidadãos com melhor formação, que tiveram acesso ao ensino especializado da música no seu percurso de ensino regular, e que podem enquanto jovens e adultos usufruir e contribuir para a cultura Europeia através do gosto pela Música.

9. Proposta de linhas orientadoras para o ensino do ritmo no 1º e 2º graus do ensino articulado

Consideramos que não existe uma fórmula ou uma metodologia estanque para o ensino de conteúdos rítmicos na formação musical. Existem várias metodologias que dependendo do que se pretende ensinar poderão ser mais ou menos eficazes. “Cualquier método debe constituir una ayuda y jamás un obstáculo⁷” (Diaz cit. in Cartón, 1993, p.7).

Para o ensino da unidade de tempo, por exemplo, o professor poderá colocar uma gravação ou tocar no piano uma música e sugerir aos alunos andar livremente pela sala de aula ao tempo da música, ou então, os alunos podem acompanhar com palmas a música, como referido por Daniel (1979, p.25) “The children walk, singing the song and swing their arms like elephant trunks to the beat⁸”

No entanto, para ensinar a célula rítmica colcheia duas semicolcheias, o professor antes de a apresentar graficamente aos alunos, pode executar vários padrões rítmicos através de imitação com essa mesma célula. Wuytack e Palheiros (2013, p.9) dizem-nos que “ A técnica de imitação é fundamental na aprendizagem da música”.

Figura 20 - Exemplo de padrões rítmicos com a célula rítmica colcheia duas semicolcheias

The figure displays six rhythmic patterns, numbered 1 through 6, each in a 4/4 time signature. Each pattern consists of two measures of music, separated by a vertical bar line, and ends with a double bar line. The patterns are as follows:

- 1) $\frac{4}{4}$ | quarter, eighth, eighth, quarter, quarter, quarter, quarter | quarter, eighth, eighth, quarter, quarter, quarter, quarter ||
- 2) $\frac{4}{4}$ | quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter | quarter, eighth, eighth, quarter, quarter, quarter, quarter ||
- 3) $\frac{4}{4}$ | quarter, eighth, eighth, quarter, quarter, quarter, quarter | quarter, eighth, eighth, quarter, quarter, quarter, quarter ||
- 4) $\frac{4}{4}$ | quarter, eighth, eighth, quarter, quarter, quarter, quarter | quarter, eighth, eighth, quarter, quarter, quarter, quarter ||
- 5) $\frac{4}{4}$ | quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter | quarter, eighth, eighth, quarter, quarter, quarter, quarter ||
- 6) $\frac{4}{4}$ | quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter | quarter, eighth, eighth, quarter, quarter, quarter, quarter ||

⁷ Qualquer método deve constituir uma ajuda e nunca um obstáculo.

⁸ As crianças andam, cantando a canção e baloiçando os braços imitando a tromba do elefante para marcar o tempo.

Depois de apresentar a célula graficamente, o professor pode mostrar e ensinar a mesma célula rítmica em vários contextos musicais como, por exemplo, numa canção.

Figura 21 - Célula rítmica colcheia duas semicolcheias numa canção

Festa na Aldeia

Ho-jeé di-a dea-le - gri-a vão as fes-tas co-me-çar. A cha-ran-ga lá daal - dei-a já está
 7 pron-ta p'ra to - car. Pô pô pô pô pô pô pô pô pô pô pô. Pô pô pô pô pô pô pô pô pô pô pô
 15 pô pô pô pô pô. Bum, bum,bum bum bum bumbum. Bum bum bum bum bum bum bum
 24 bum. Ti - ri - ti - ti - ti - ti - ri - ti - ti - ti - ti - ri - ti - ti - ti - ti - ri - ti - ti -
 28 ti - ti - ri - ti - ti - ti - ti - ri - ti - ti - ti - ti - ri - ti - ti - ti - ti - ri - ti - ti - tá.

Outra proposta de ensino de ritmo passa por apresentar um ostinato rítmico onde os alunos o poderão tocar com instrumentos de percussão.

Figura 22 - Ostinato rítmico com a célula rítmica colcheia duas semicolcheias

É neste sentido que os pedagogos enunciam as suas metodologias para o ensino do ritmo. O ritmo não deve ser ensinado de uma só forma ou de um só modo. Deve-se ensinar aos alunos o ritmo em diferentes contextos, de preferência a partir da prática para a teoria e não ao contrário.

“É fundamental gostar de música, compreender as crianças, levá-las a apreciar e a viver a música. Começamos pela experiência musical – fazer e viver a música, envolver-se (ouvir, cantar, tocar, dançar, mimar, improvisar, criar) – e, a partir daqui, desenvolvemos a consciência musical, ou seja, sempre da prática à teoria (e não o contrário)” (Wuytack e Palheiros, 2013, p.8).

Qual é o interesse de o aluno saber o nome das figuras rítmicas e saber desenhar os seus símbolos, sem as ter vivenciado e ter compreendido o seu significado no contexto da prática musical?

O ritmo deve ser ensinado aos alunos através de diversas metodologias, nomeadamente:

Imitação - É de extrema importância na aprendizagem da música (Wuytack e Palheiros, 2013).

Movimento - O estudo do ritmo deve ser iniciado através de movimentos corporais (Willems, 2000).

Improvisação - Do mesmo modo que não aprendemos uma língua para reproduzir, mas sobretudo para nos exprimirmos e comunicar, na música deve-se fazer exercícios de improvisação como base para a criatividade musical (Palheiros, 1999).

Ostinato rítmico - Desenvolve o sentido da forma, facilita a improvisação e a memorização (Palheiros, 1999).

Cânone rítmico - Segundo Wuytack (1994) o cânone rítmico envolve percepção, assimilação, memória, reprodução e coordenação.

Percussão corporal - Wuytack e Palheiros (2013) citam o ritmo como sendo a segunda etapa da motricidade, exigindo uma maior coordenação.

Percussão instrumental - Willems (1970) diz que os instrumentos de percussão desempenham um papel de primeiro plano no ritmo.

Expressão verbal - A voz humana é acessível para todos, ao mesmo tempo que é o instrumento mais belo, pelo que deve ser a base da cultura musical das pessoas (Kodály cit. in Cartón, 1993).

Para cada uma destas metodologias foram desenvolvidos exercícios rítmicos de uma forma gradual e progressiva para os alunos. Propõe-se que as metodologias apresentadas sejam todas desenvolvidas com o decorrer das aulas, não devendo o educador utilizar apenas só algumas destas propostas metodológicas. Todos os conteúdos rítmicos devem ser vivenciados e ensinados através de diversas metodologias, de modo a que o aluno enquanto músico os consiga identificar e perceber em diferentes contextos musicais.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Bachmann, M. (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Borba, T., Graça, F. (1999). *Dicionário de Música*. Porto: Mário Figueirinhas Editor.
- Cartón, C., Gallardo, C. (1993). *Educación Musical. "Método Kodály"*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Cruz, C. (1988). Zoltán Kodály Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 56, 10-14.
- Cruz, C. (1995). Conceito de Educação Musical de Zoltan Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Uma abordagem comparativa. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 87, 4-9.
- Cruz, C. (1998). Sobre Kodály e o seu Conceito de Educação Musical Abordagem Geral e Indicações Bibliográficas. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 48, 3-9.
- Daniel, K. (1979). *Kodály Approach. Method Book One*. United States of America: Hal Leonard Corporation.
- Decreto Lei nº 18:881 de 25 de setembro de 1930. Diário da República nº 1965. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes.
- Decreto Lei nº 553/80 de 21 de novembro. Diário da República nº 270 – I Série. Ministérios da Administração Interna e da Justiça.
- Decreto Lei nº 310/83 de 1 de julho. Diário da República nº 149/83 – I Série.

Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa.

Decreto Lei nº 344/90 de 2 de novembro. Diário da República nº 253/1990 – I Série.
Ministério da Educação.

Decreto Lei nº 71/99 de 12 de março. Diário da República nº 60 – I Série – a.
Ministério da Educação.

Despacho nº 65/SERE/90 de 23 de outubro. Diário da República nº 245 – II Série.
Secretaria de Estado da Reforma Educativa.

Findlay, E. (1971). *Rhythm and Movement. Applications of Dalcroze Eurythmics*.
Cleveland: Alfred Publishing co., inc.

Gramani, J. (1996). *Rítmica Viva. A Consciência Musical do Ritmo*. Campinas: Editora
da Unicamp.

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e
padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hegyí, E. (1999). *Método Kodály de Solfeo I*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Houlahan, M., Tacka, P. (2008). *Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary
Music Education*. New York: Oxford University Press.

Kennedy, M. (1994). *Dicionário Oxford de Música*. Lisboa: publicações D. Quixote.

Michels, U. (2003). *Atlas de Música I. Parte sistemática. Parte histórica (dos
primórdios ao renascimento)*. Lisboa: Grádiva.

Michels, U. (2007). *Atlas de Música II. Do Barroco à Actualidade*. Lisboa: Grádiva.

Palheiros, G. (1988). Jos Wuytack. 30 anos ao serviço da pedagogia musical. Boletim
da Associação Portuguesa de Educação Musical, 59, 5-7.

Palheiros, G. (1998). Jos Wuytack, Músico e pedagogo. Boletim da Associação
Portuguesa de Educação Musical, 98, 16-24.

Palheiros, G. (1999). Metodologias e investigação sobre o ensino do ritmo. Revista de
Educação Musical, 103, 4-9.

Portaria nº 1 550/2002 de 26 de Dezembro. Diário da República nº 298 – I Série – B. Ministério da Educação.

Portaria nº691/2009 de 25 de junho. Diário da República nº 121 – 1ª série. Ministério da Educação.

Ribeiro, A., Vieira, M. (2010). *O ensino da música em regime articulado: Projecto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa. Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiás: Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas. P. 1424-1434.

Schafer, M. (1992). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora Unesp.

Simões, R. (1979). *Canções para a Educação Musical*. Lisboa: Valentim de Carvalho.

Torres, R. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne (Suíça): Edições Pro-musica.

Willems, E. (2000). *Solfejo Curso Elementar*. Lisboa: Editores Valentim de Carvalho.

Wuytack, J. (1993). Actualizar as ideias educativas de Carl Orff. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 76, 4-9.

Wuytack, J. (1994). *Musica Activa: An approach to music education*. New York: Schott Music Corporation.

Wuytack, J., Palheiros, G. (2013). *Pedagogia Musical 1*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Anexos



Este questionário destina-se à tua opinião acerca dos exercícios rítmicos que são praticados nas aulas de Formação Musical.

1. Gostas dos exercícios rítmicos que realizas nas aulas de Formação Musical?
Responde **SIM**, **NÃO** ou **NÃO SEI** de acordo com as tuas preferências.

	Exercícios	Sim	Não	Não sei
Leitura rítmica	Ler ritmos com vocábulos			
	Ler ritmos com sílaba neutra			
	Ler o ritmo da palavra das canções			
Percussão rítmica	Imitação rítmica			
	Percutir ritmos com palmas			
	Acompanhar canções com instrumentos de pequena percussão (clavas, triângulo, caixa chinesa, pandeireta, bombo, etc.)			
Identificação de frases rítmicas	Ouvir um excerto musical e identificar o ritmo			
	Ouvir três melodias conhecidas e ordenar os ritmos			
	Completar frases rítmicas			
Ditado rítmico	O professor percute o ritmo			
	O ritmo é tocado por um leitor de música			

2. Nos exercícios de ritmo preferes os trabalhos individuais ou de grupo?

3. Na disciplina de Formação Musical achas que o ensino do ritmo é importante para o teu desenvolvimento no instrumento? Porquê?
