



**JOANA LEITE
CASTRO**

**O SISTEMA NUMÉRICO COMO AGENTE DE
SENSIBILIZAÇÃO À HIERARQUIA DO SISTEMA
TONAL**



**JOANA LEITE
CASTRO**

**O SISTEMA NUMÉRICO COMO AGENTE DE
SENSIBILIZAÇÃO À HIERARQUIA DO SISTEMA
TONAL**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Doutor Vasco Negreiros, Professor do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

“Todo o cidadão tem o direito a que lhe ensinem os elementos básicos da música; a que se lhe entregue a chave com a qual pode entrar num mundo cercado de música. Abrir os ouvidos e os corações de milhões de pessoas à música séria seria um grande feito”.

Zoltan Kodály

o júri

Presidente

Professora Doutora Sara Carvalho Aires Pereira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutor José António Pereira Nunes Abreu (Arguente Principal)
Professor Auxiliar Convidado da Universidade de Coimbra

**Professor Doutor Vasco Manuel Paiva de Abreu Trigo de Negreiros
(orientador)**
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Gostaria de agradecer a algumas pessoas que foram importantes para a conclusão deste trabalho.

Em primeiro lugar ao meu orientador, Doutor Vasco Negreiros por acreditar no projecto, e por me ter incentivado a levar a ideia avante.

Ao Nuno por me ter ajudado na revisão e na organização dos dados, e pelo apoio incondicional durante todo o processo.

À minha família, pais, irmã e avó, e à Joana pelo apoio na recta final e pela ajuda nas traduções.

Aos meus alunos, que me permitiram realizar o estudo, e à direcção pedagógica da Escola de Música da Póvoa de Varzim por permitirem a realização do projecto na escola.

palavras-chave

Solmização, sistema indiano, *sargam*, fonomímica, sistema numérico, Ward, Kodály

resumo

O presente trabalho pretende estudar a eficácia do sistema numérico como agente de sensibilização na aprendizagem da hierarquia tonal na disciplina da formação musical.

O estudo partirá de uma investigação bibliográfica sobre notação musical, sistemas melódicos e pedagogias que utilizem o sistema numérico. Numa perspectiva fundamentada e comparativa, serão apresentadas as vantagens do sistema numérico, na compreensão da tonalidade quando associado à fonomímica.

O projecto experimental junta uma nova concepção de notação musical, relacionando o gesto e a entoação numa abordagem mais envolvente da aprendizagem da altura sonora.

keywords

Solmization, Sargam, Raga, Numeric System, Hand Signs, Ward, Kodály

abstract

This present paper intends to study the efficiency of the numeric system as an agent of awareness within the learning process of tonal hierarchy inside the Music Education realm.

Based on Bibliography concerning musical notation, melodic systems and pedagogies which use the numeric system, a comparative and reasoned study will present several vantages of using this system in order to understand tonality when associated with hand signs.

This experimental project shows a new conception of musical notation that relates gesture with intonation making the learning process of tonality broader and engaging.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 – SISTEMAS MUSICAIS E A SUA NOTAÇÃO	27
1.1. Grécia Antiga e Sistemas Não Ocidentais	27
1.2. Solmização de Guido d’Arezzo	28
1.3. Sistema Indiano	34
CAPÍTULO 2 – PEDAGOGIAS ASSOCIADAS À SOLMIZAÇÃO	47
2.1. Notação Musical	49
2.2. Géstica Musical e a Fonomímica	52
2.3. Pedagogias e a Fonomímica.....	56
2.3.1. Sistema Ward	56
2.3.1.1. Biografia	56
2.3.1.2. Metodologia Ward	57
2.3.2. Método Kodály	70
2.3.2.1. Enquadramento Biográfico	70
2.3.2.2. Método Kodály e a Fonomímica.....	72
CAPÍTULO 3 – IMPLEMENTAÇÃO DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO	81
3.1. Enquadramento Metodológico	81
3.2. Descrição da Amostra	83
3.3. Sistema Numérico e a Sua Adaptação à Fonomímica	86
3.4. Apresentação do Estudo de Caso	90

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	103
4.1. Apresentação e Discussão da Observação inicial	103
4.2. Apresentação e Discussão da Observação Final	106
4.3. Análise Comparativa	121
CONCLUSÃO	122
BIBLIOGRAFIA	126
ANEXOS	130

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Hino a S. João Baptista	30
Figura 2 – Sistema de Hexacordes de Guido d’Arezzo	31
Figura 3 – Exemplo da ‘mão aretina’ ou ‘mão guidoniana’	32
Figura 4 – Exemplo de canto modal ao estilo Kauthama	34
Figura 5 – Sistema indiano puro e alterado	39
Figura 6 – Sistema Indiano nas diferentes oitavas	40
Figura 7 – Exemplo de thats	42
Figura 8 – Descrição do modo no raga Adana	45
Figura 9 – Excerto de um exercício do “Standard Course of Lessons on the Tonic Solfa Method of teaching to Sing” de J. Curwen	54
Figura 10 – Hand Signs ou Fonomímica de John Curwen	55
Figura 11 – Exemplo de exercício de entoação em várias tonalidades	62
Figura 12 – Arsis e Thesis	63
Figura 13 – Exemplo de interpretação rítmica da palavra em inglês	64
Figura 14 – Simbologia do Sistema Numérico e respectivas oitavas	65
Figura 15 – Sistema Numérico e o Dó Móvel	65
Figura 16 – Diagrama do Sistema Numérico	66

Figura 17 – Exercício Rítmico	66
Figura 18 – Sistema Numérico aplicado a claves antigas	67
Figura 19 – Excerto do Sanctus de uma missa do século XI	68
Figura 20 – Aplicação do sistema dó móvel a diferentes tonalidades	76
Figura 21 – Utilização do sistema absoluto com o sistema numérico	77
Figura 22 – Ordem de aprendizagem de notas e intervalos	77
Figura 23 – Exemplo de uma leitura melódica, “Mari folksong”	78
Figura 24 – Exemplo de uma leitura melódica associada ao nome da nota e à fonomímica	78
Figura 25 – Leitura melódica e solfejo a partir do sistema absoluto	79
Figura 26 – Fonomímica de Curwen, adaptada ao sistema numérico e às tonalidades absolutas de Dó, Fá e Sol Maior	80
Figura 27 – Melodia de Mozart aplicada aos números	88
Figura 28 – Escala Maior no Sistema Numérico. Forma Ascendente	94
Figura 29 – Escala maior através do sistema numérico, forma descendente.	94
Figura 30 - Aplicação do sistema numérico às tonalidade de Dó Maior, Ré Maior e Lá Maior na forma ascendente	95
Figura 31 – Exemplo de alguns padrões de imitação	95
Figura 32 – Exemplos de exercícios usados com ritmo e sistema numérico	95
Figura 33 - Escala menor melódica através do sistema numérico, forma ascendente.....	96
Figura 34 – Fonomímica aplicada aos números	96
Figura 35 - Exemplo de alguns padrões de imitação (a) modo maior e menor; b) modo menor; c) modo maior)	97
Figura 36 – Exemplos de exercícios usados com ritmo e sistema numérico.....	98
Figura 37 – Exemplos de exercício usados com ritmo na pauta e utilizando a solmização (correspondência com a figura 31).	99
Fig. 38 – Sistema numérico aplicado à leitura melódica num excerto de repertório numa aula de 2º grau (clave de sol e clave de fá)	100

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1 – Número total de alunos envolvidos no projecto (2010/2011)	84
Tabela 2 - Número total de alunos envolvidos no projecto (2013)	84
Tabela 3 - Conhecimentos musicais dos alunos envolvidos no projecto (2010/2011)	85
Tabela 4 - Conhecimentos musicais dos alunos envolvidos no projecto (2013)	85
Tabela 5 – Tabela Comparativa de modos melódicos através do sistema numérico	87
Tabela 6 – Avaliação da afinação dos alunos das turmas do 1ª A, 1ª B e 2º A	104
Tabela 7- Percentagens obtidas entre rapazes e raparigas no sistema numérico e na pauta.....	106
Tabela 8 - percentagens obtidas entre rapazes e raparigas no sistema numérico (2º A)	110
Tabela 9 - percentagens obtidas entre rapazes e raparigas no sistema numérico (1º B)	113
Tabela 10 – Avaliação Qualitativa das leituras melódicas (rapazes – 1ºA)	117
Tabela 11 – Avaliação Qualitativa das leituras melódicas (raparigas – 1ºA)	117
Tabela 12 – Avaliação Qualitativa das leituras melódicas (2ºA)	118
Tabela 13 – Avaliação Qualitativa das leituras melódicas (rapazes – 1ºB)	119
Tabela 14– Avaliação Qualitativa das leituras melódicas (raparigas – 1ºB)	119
Tabela 15 – Questionário sobre a técnica preferida	120

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentagem de alunos com e sem conhecimentos musicais	85
Gráfico 2– Comparação das percentagens obtidas entre a pauta e o sistema numérico nos rapazes (1º A)	107
Gráfico 3– Comparação das percentagens obtidas entre a pauta e o sistema numérico nas raparigas (1º A)	108
Gráfico 4– Comparação das percentagens obtidas no sistema numérico entre raparigas e rapazes (1º A)	108
Gráfico 5 – Comparação das percentagens obtidas na pauta entre raparigas e rapazes (1º A)	109
Gráfico 6 – Visão geral dos resultados (1º A)	109
Gráfico 7 – Comparação das percentagens obtidas entre a pauta e o sistema numérico nos rapazes (2º A)	111
Gráfico 8 – Comparação das percentagens obtidas entre a pauta e o sistema numérico nas raparigas (2ª A)	111
Gráfico 9 – Visão geral dos resultados (2º A)	112
Gráfico 10 – Comparação das percentagens obtidas entre a pauta e o sistema numérico nos rapazes (1º B)	114
Gráfico 11 – Comparação das percentagens obtidas entre a pauta e o sistema numérico nas raparigas (1º B)	114
Gráfico 12 – Visão geral dos resultados (1º B)	115

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação propõe verificar a viabilidade da utilização do sistema numérico na aprendizagem e sensibilização para a hierarquia tonal.

Ao longo da história da música, uma grande variedade de sistemas musicais tem servido de base para a composição, interpretação e improvisação musicais, de acordo com o período em que estes se inserem. “As práticas de solfejo estão presentes em várias culturas do mundo e foram estabelecidas a partir do princípio de associação entre fonemas (sílabas, números ou letras) e alturas musicais”. A evolução da linguagem verifica-se em vários campos, nomeadamente nos sistemas de construção melódica, na notação musical e nas pedagogias de aprendizagem associadas ao ensino da música. A metodologia de associar sons a sílabas é utilizada tanto no processo de transmissão oral e no ensino de música (Freire, 2008: 114).

Sendo o sistema tonal um sistema hierárquico, de atracções intervalares, a utilização simplista do nome das notas associado à leitura na pauta torna-se rudimentar, nem sempre fornecendo aos alunos ferramentas que lhe permitam compreender os conceitos abordados. Segundo Hughes (2008), o “ ‘solfejo não deve ser confundido com um sistema de notação, pois trata-se de um método de reconhecimento auditivo e não de reconhecimento visual’ “ (IDEM).

A Formação Musical é uma das disciplinas nucleares do ensino especializado de música. A leitura, entre vários conteúdos, é um dos objectivos da disciplina, a fim de ir ao encontro da prática instrumental. Contudo, verifica-se frequentemente, que alguns alunos sentem dificuldades ao descodificar um sistema visual de leitura musical, associado a um sistema auditivo. Possivelmente, por se tratar de um processo complexo e algo abstracto que associa a parte visual à auditiva, não conseguindo os alunos concretizar o objetivo final, a compreensão musical.

O aparecimento dos métodos activos, revolucionou o ensino da música, no sentido de a sua estrutura assentar no desenvolvimento intelectual da criança. A sua principal diferença relativamente aos métodos tradicionais, reflecte-se no foco

principal, os alunos. Tendo em conta as dificuldades, o desenvolvimento do seu potencial e o desenvolvimento de competências cognitivas, a procura de metodologias complementares ao ensino tradicional, fez com que se criassem e se resgatassem estratégias ainda hoje usadas na sala de aula (Marques, 2000:94).

Partindo desta linha de pensamento e motivação, o foco do trabalho centrar-se-á na procura de estratégias complementares à leitura e audição, que permitam uma aprendizagem estruturada e completa dos sistemas melódicos, especificamente a tonalidade.

Para isso, este trabalho pretende comparar vários tipos de solfejo ou notação, mais especificamente a solmização, a fonomímica, o sistema numérico e o solfejo aplicados à aprendizagem e sensibilização da hierarquia tonal. Além disso, adaptando o método de solmização de Kodály e o Sistema Numérico de Ward, pretende-se implementar e explorar a sensação de gravitação tonal através dos números. Tal não se verifica no método Kodály, uma vez que a solmização relativa adaptada pelo autor visa a utilização das notas *do re mi fa sol la ti* do para todas as tonalidades maiores e *la ti do re mi fa sol la* para as tonalidades menores, nem no Sistema Ward, onde a autora usa *1 2 3 4 5 6 7 1'* para as tonalidades maiores e *6 7 1 2 3 4 5 6* para as tonalidades menores. Neste caso, em semelhança com o sistema indiano, pretende-se que o '1' seja sempre a tónica ou *finallis* de uma escala ou modo, podendo estabelecer referências estruturais intervalares entre elas. O estudo será feito através de uma observação de um grupo de alunos de formação musical sujeitos às técnicas acima descritas.

Através de uma viagem pelo tempo será estabelecido um paralelismo entre o sistema numérico e a solmização, como instrumentos de aprendizagem mais objectivos e mais claros para a compreensão da hierarquia tonal. Desde a mão guidoniana, à fonomímica de Curwen adoptada por Kodály, até aos diagramas inspirados no gregoriano de Ward, será estabelecido um paralelismo entre estas matérias, procurando estabelecer um fio condutor ao longo do trabalho.

O uso de sílabas associadas ao reconhecimento de alturas musicais verifica-se desde a Grécia antiga¹, na China no século II d.C. com o sistema pentatónico

¹ A altura dos tetracordes encontrava-se vinculado a sílabas nos escritos de Aristides Quintilianus.

usando sílabas que estabelecessem um sistema relativo². Também na Índia persiste uma tradição milenar de transmissão oral do conhecimento, estabelecendo um sistema de sílabas associado à altura sonora³ (Freire, 2008: 114).

Uma vez que o último sistema ainda se verifica no presente, em paralelo com o sistema ocidental, a título de comparação e interesse teórico, será ainda abordado o sistema indiano, Sargam, como forma de ensino e como teoria musical. Este sistema, apesar de socialmente e culturalmente distante da nossa realidade, apresenta uma consolidação, ainda que ‘conservadora’ na forma como as aulas são leccionadas, inovadora na forma como a matéria se encontra sistematizada.

O ensino da música, apesar do florescimento das pedagogias e teorias da aprendizagem na área, nem sempre apresenta uma atitude inovadora, estando muitas vezes presa aos antigos dogmas do séc. XIX. “Herdeira das antigas disciplinas de Rudimentos e Solfejo, cujos objectivos principais eram o domínio da leitura e escrita musical, a disciplina de Formação Musical do ensino especializado enfrenta hoje desafios mais amplos” (Pedroso, 2004: 2).

Sob o prisma da aprendizagem, subjaz a importância de fomentar nos alunos, “mais do que a acumulação e memorização, a compreensão de informações e conceitos”. Para tal se verificar é necessário a participação activa dos alunos em diversas experiências de aprendizagem, contrapondo a situação de meros receptores passivos de informação (IDEM).

Para tal, o desenvolvimento do ouvido musical é absolutamente essencial. É necessário praticar, aprender e reconhecer as notas e as tonalidades tão cedo quanto possível. Por muito débil que a voz seja, devemos tentar cantar música escrita sem a ajuda de um instrumento, de forma a trabalhar o ouvido. É também necessário tentar aprender a leitura musical de uma forma ampla e completa, praticando a leitura em claves antigas, já que sem elas “muitos tesouros musicais do passado seriam inacessíveis para todos” (Szónyi in Sandór, 1975: 26).

A escrita musical ou notação utilizada na música erudita, define muitas vezes o padrão de saber ou não, “música”. “Muitos dos músicos que não dominam o ‘código dos mestres’, mesmo que utilizem outros processos de escrita (cifras, tablaturas, etc) consideram ‘não saber música’.” No ensino vocacional de música, a

² Às sílabas correspondiam os nomes de *Kung, Shang, Chüeh, Chih, Yü*.

³ *Sa –Ri –Ga –Na –Pa –Dha –Ni –Sa*

leitura é em grande parte imposta aos alunos antes dos mesmos estarem preparados musicalmente para o fazerem. “Sem a audição e compreensão musical, a leitura instrumental corre o risco de se tornar um exercício mecânico” (Cruz, 2010: 17). Para Lopes Graça, a entoação era uma técnica essencial a ser utilizada no ensino de música. Segundo o autor, enquanto que ouvir pode ser um processo passivo, “cantar é praticar, exercer a música”. Sendo um exercício activo, “será ele o melhor meio de realizar a educação musical” (Lopes Graça, 1973: 125).

“O objectivo básico de toda a actividade educativa é favorecer nos estudantes a elaboração pessoal do conhecimento e do significado a partir da sua experiência vital com a realidade, que reconstrua a cultura e não a adquiram simplesmente” (Sacristán e Gómez, 1992: 107).

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, é realizada uma descrição comparativa sobre os principais sistemas musicais existentes e a sua notação respectiva. Dos sistemas ocidentais à solmização de Guido d’Arezzo, pretende-se estabelecer pontos em comum nas diversas linguagens que vêm existindo ao longo do tempo, sendo dado um grande foco ao sistema indiano, *Sargam* e à abordagem aos modos indianos. Pretende-se descrever alguns dos principais aspectos desta matéria, estabelecendo simultaneamente pontos de contacto entre a atracção existente entre os intervalos do sistema tonal, os hexacordes de Guido d’Arezzo, o sistema numérico e a poética que associa as matérias acima descritas.

No segundo capítulo, o foco principal incidirá nas pedagogias musicais do ensino da música, na gística e na fonomímica. A ideia original da fonomímica é principalmente atribuída a John Spencer Curwen, por ter difundido o método. Curwen dedicou-se a desenvolver e a aplicar um método que facilitasse a leitura na pauta. Através de um sistema de gestos associados ao som, conseguiu desenvolver a acuidade auditiva e reconhecimento melódico de muitos “coristas” (Szönyi, s.d.:18) Além das vantagens da fonomímica, será feita a ponte para os métodos activos através de Kodály e Justine Ward, onde serão estabelecidos pontos de contacto entre a notação musical, a fonomímica e a solmização do primeiro capítulo.

Por último, o terceiro e quarto capítulos, servirão como explanação de todo o processo de investigação e sua implementação nas aulas de Formação Musical.

Serão apresentadas as amostras, processos de avaliação e apresentação e discussão dos resultados.

A conclusão do trabalho destina-se a resumir e sintetizar os seus resultados mais significativos, respondendo à questão inicialmente formulada como base desta pesquisa experimental.

CAPÍTULO 1 - SISTEMAS MUSICAIS E SUA NOTAÇÃO

1.1. Grécia Antiga e Sistemas Não Ocidentais

O início da música como a concebemos nos dias de hoje, não tem origens conhecidas. Antigas lendas e mitos atribuem-lhe uma origem divina, mas torna-se necessário incluir vários fenómenos do âmbito sonoro que não estão correntemente associadas ao conceito de *música*. Desde as mais antigas e avançadas civilizações estudadas presentemente, América, Grécia Antiga, civilização Romana, civilização egípcia, palestiniana, indiana, mesopotâmica e chinesa, todas apresentam vestígios da presença de música no seu quotidiano. Não sendo importante a descrição das características de cada uma para o trabalho, focaremos apenas as que realçam alguns aspectos que se revelam importantes para o aprofundar do tema nomeadamente a géstica.

Além da prática instrumental associada à interpretação musical, a existência de sinais associados à interpretação da altura sonora remontam já no ano 3000 a. C. “O país do Nilo é um dos mais antigos locais habitados da terra. O seu património instrumental subsistente é documentado de múltiplas formas”. Na sua história contém, possivelmente, a prática de quironomia mais antiga conhecida nos nossos dias. “O sistema tonal parece ter sido pentatónico ou heptatónico como se pode deduzir pelo número de cordas das harpas e da medição das distâncias entre os orifícios das flautas e das chirimias (Michels, 2003: 165).

Segundo Hickmann, a notação musical era inexistente, mas a utilização da géstica era bastante comum, servindo, através do uso de sinais na mão e posições dos braços, para designar determinados tons. “Inúmeras reproduções mostram ‘maestros’ executando estes gestos para cantores (IDEM).

1.2. Solmização de Guido d'Arezzo

Toda a linguagem é possuidora de um código que permite a comunicação entre pares. Quando se está perante uma reflexão sobre a metodologia do ensino, “há que definir desde logo os códigos que nos permitem a comunicação dentro da mesma”. No caso da linguagem musical, a história ocidental conta com dois dos métodos de leitura mais conhecidos. O de letras, isto é, a partir das frequências do diapasão – A B C D E F G – e por sílabas – lá si dó ré mi fá sol (Torres, 1998: 39).

Referida anteriormente, uma das notações alfabéticas primordiais, remonta à antiga Grécia, tendo sido depois aconselhada pelo erudito monje Hucbald “ (...) que, para fins didácticos, se juntassem as letras aos sinais neumáticos, para indicação mais segura quanto ao percurso dos intervalos⁴ (IDEM).

A notação musical grega, desde o séc. VI a. C., desempenhou um papel importantíssimo no ensino da música e na sua evolução teórica. Contudo, ao longo da evolução temporal da história da música, as necessidades da linguagem musical e dos códigos de escrita foram-se modificando. À medida que a Idade Média surgia, a necessidade da escrita e da leitura, estava intimamente ligada com a necessidade de memorização dos cantos religiosos. Para isso, o trabalho de alguns monges revelou-se bastante importante para essa mesma evolução, nomeadamente, a colectânea dos cantos religiosos dos cristãos primitivos realizados por intervenção de Santo Ambrósio e São Gregório. Obviamente, que este processo de escrita se encontra muito distante da forma como escrevemos no presente (Borba, Lopes Graça, 1999: 303).

Para percebermos a evolução da própria linguagem, e o significado da notação usada no cantochão, torna-se necessário perceber historicamente o seu desenvolvimento. Os primeiros manuscritos usados em coro, continham apenas os textos. “All the melodies had to be learned by heart and performed from memory. As the number of chants increased, this became a more and more formidable task”⁵. De

⁴ Referências de Borba, T e Lopes-Graça, F. Vol. II, 1956, p. 299.

⁵ “Todas as melodias tinham de ser aprendidas através do coração e interpretadas de memória. À medida que o número de melodias aumentava, tal tarefa tornava-se cada vez mais difícil” (Hoppin, 1978: 57, 59).

forma a facilitar todo este processo de memorização e interpretação musical, o primeiro passo foi a introdução de vários sinais escritos em cima dos textos cantados. Estes sinais, ou neumas, aparentemente foram desenvolvidos a partir dos acentos gramaticais das palavras, indicando a subida ou a descida da voz, assim como imitando os movimentos do líder. Este sistema de notação neumática desenvolveu-se não muito antes do século VIII, mas durante o século seguinte, séc. IX, tornou-se numa prática comum, havendo diferentes estilos e neumas, dependendo da região da Europa onde este era utilizado (Hoppin, 1978: 57, 59).

A primeira evolução da notação surgiu com o aparecimento dos neumas com altura, que através do local e tamanho indicavam a direcção de intervalos (Hoppin, 1978: 59). A Idade Média passou assim por vários períodos de evolução, nomeadamente pela notação neumática, mas também na definição teórica do âmbito tonal onde o canto gregoriano se baseava.

Presentemente, a notação silábica como é conhecida e usada, tornou-se célebre com o teórico e pedagogo do século XI Guido d'Arezzo, sendo hoje a base da leitura e escrita musicais. A sua fama e importância na história da música ocidental deve-se a várias inovações. A “primeira é a já referida adopção das sílabas do hino a S. João para designar as primeiras notas do hexacórdio” (Borba, Lopes Graça, 1999: 619). Segue-se também a invenção do pentagrama musical, e a “utilização da chamada mão guidoniana, que era, em essência, um processo prático pedagógico, destinado a facilitar a compreensão do hexacórdio, da solmização e das mudanças” (IDEM). Por último, a utilização de linhas de cor para a nota *fa* e *ut*, e a escrita de “*Regulae rhythmicæ*” baseada sobretudo numa forma poética fácil de aplicar ao ensino do *Microlugus* (Guido d'Arezzo, 1996: 7). No prólogo do tratado escrito pelo autor, podem-se ler as razões principais que o levaram a escrever o respectivo tratado. Segundo o próprio,

“através da minha disposição natural e do exemplo de homens que zelam pelo interesse comum, eu escolhi, entre outras possibilidades, ensinar música às crianças. Em última análise, a graça de Deus aconteceu e alguns deles estão sendo conduzidos através da utilização da nossa notação, a imitar o canto monótono, em menos de um mês, cantando o que não tinham visto nem ouvido, com tanta segurança que

impressionaram de forma espectacular muitas outras pessoas” (Guido d’Arezzo, 1996: 17).⁶

O período que assistiu ao desenvolvimento da notação neumática também viu a definição teórica do plano tonal através do qual o canto gregoriano se baseava. Consistia-se por duas oitavas de lá a lá (duas oitavas acima) e o Γ, permitindo o Sib como única nota accidental. O sistema de solmização rapidamente expandiu esta estrutura, organizando-o numa série de hexacordes intercalados (Hoppin, 1975: 63).

Guido adoptou o seu hexacorde – uma série de seis notas – das sílabas e das notas iniciais de uma série de sucessivas frases do hino a S. João Baptista, *Ut queant laxis*. “Todas as notas da série formam entre si um tom inteiro, excepto entre *mi* e *fa*, onde existe um meio tom”. Guido usou este padrão de notas para construir um sistema de hexacordes sobrepostos sobre Sol, Dó e Fá (IDEM).



Fig. 1 - Hino a S. João Baptista

Fonte: in Hoppin, 1978: 63

O sistema começa no sol grave, identificado pela letra maiúscula grega Γ (*gamma*). O alfabeto romano desde A a G identifica as restantes notas do sistema. As letras maiúsculas, minúsculas, sozinhas e duplas representam as oitavas respectivamente.

⁶ Tradução realizada através de uma tradução em francês do tratado *Micrologus* feita pela Cité de La Musique.

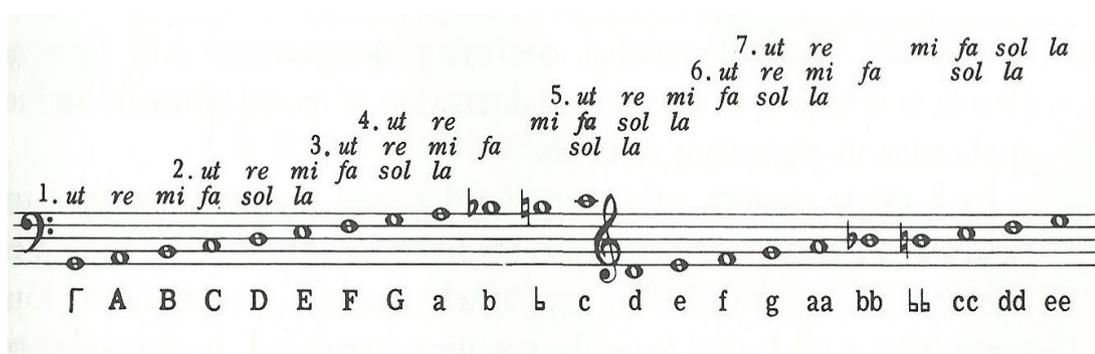


Fig. 2 – Sistema de Hexacordes de Guido d'Arezzo

Fonte: in Hoppin, 1978: 63

O sistema de hexacordes foi pensado para facilitar e ensinar a leitura do canto-chão. Em cada um o meio-tom está sempre situado entre as sílabas mi e fá, já que as sílabas apenas indicam alturas de som relativas. “O hexacorde podia ser construído sobre o dó, sobre o sol e também sobre o fá, correspondendo a cada um o determinado nome. No caso do hexacorde começar em dó designa-se por *hexachordum naturale*, a partir de sol *hexachordum durum* (com si natural), e finalmente sobre fá, *hexachordum molle* (com si bemol) (Ferreira, 2001: 21).

Outro recurso usado por Guido como ferramenta de apoio à interpretação é a chamada ‘mão guidoniana’ ou ‘manusolfa’. Este recurso também apelidado de “mão de Boécio ou de Pitágoras”, não foi inventado pelo monge. A primeira atribuição a Guido d'Arezzo foi feita por Sigebert de Gembloux (Guido d'Arezzo: 1996: 7). A utilização da ‘mão guidoniana’ tinha um objectivo mnemónico, para a memorização do calendário⁷ e, musicalmente, para a demonstração dos tetracordes (IDEM). As falanges dos dedos permitiam que o cantor recordasse as notas do sistema.

⁷ Ainda hoje, os nós dos dedos são usados no ensino primário para a memorização dos meses com 31 dias, 30 ou 28.

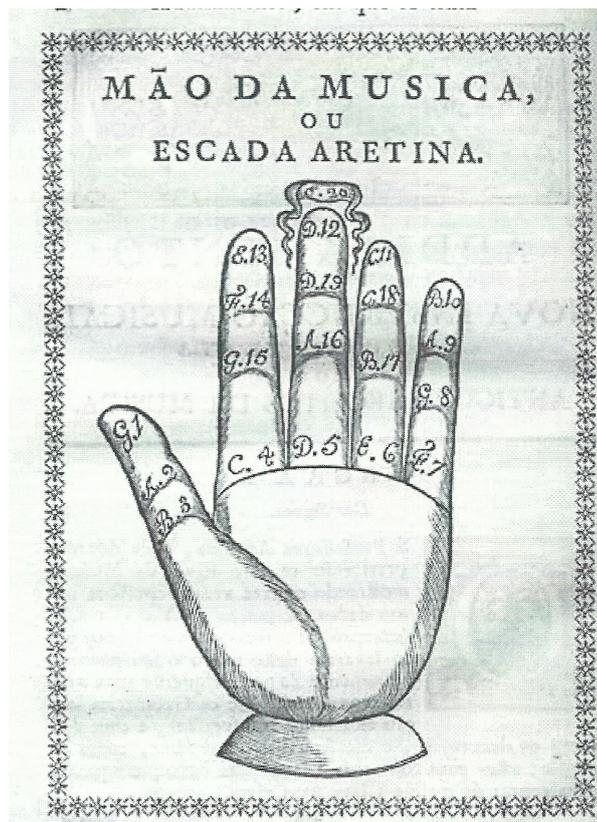


Fig. 3 – Exemplo da ‘mão aretina’ ou ‘mão guidoniana’

Fonte: in Solano, 1779: 2

Num manuscrito de Berlim com a gravura da mesma ‘mão guidoniana’, encontra-se a seguinte transcrição em latim:

“Sunt enim in hac figura seu manu hic figurata tres proprietates, scilicet b quadrum, natura, et b mollis sive rotunda. Et dicuntur propriestates, quia rectam viam proprie canendi et veraciter tonos et semitonos proferendi nobis demonstrant seu assignant” (Ferreira, 2001: 22).⁸

Segundo um estudo recente de Rodin, a mão guidoniana foi uma etapa muito importante para os monges, cantores e compositores da era medieval. O mapa de notas aplicado à mão, foi usada para ajudar alunos e futuros cantores a relacionar musicalmente as notas entre si. De acordo com o autor, a mão guidoniana “is the

⁸ “Estão assim, nesta figura ou mão aqui figurada três propriedades, a saber, bequadro (hexacorde sol-mi, com si bequadro), natural (hexacorde dó-lá) e bemol ou b redondo (hexacorde fá-ré, com si bemol). E dizem-se propriedades, porque nos mostram ou assinalam a maneira correcta de cantar propriamente e de emitir com verdade os tons e meios-tons” (Ferreira, 2001: 22)

ancestor of our modern system of music theory”⁹. Tendo apenas a diferença entre *ut* e o dó, o sistema medieval e moderno são muito semelhantes entre si. A aplicação desta ferramenta permitiu a memorização de um sistema onde as diferentes alturas sonoras se encontram organizadas numa espiral de vinte ligações (falanges) na mão esquerda. Tal como o alfabeto, era uma base para perceber diferentes relações entre diversos caracteres, isto é, notas musicais (*ut, re, mi, fa, sol e la*). O autor refere que o pensamento musical dos monges era influenciado pela utilização da mão, sendo uma forma de pensamento musical. Seria uma forma de navegação dentro da tonalidade. Comparando com a forma como um violinista coloca o dedo em determinado sítio da corda para produzir som, Rodin afirma que a ‘mão’ acaba por funcionar como um sistema de dedos para a voz. “It’s a way of assigning each frequency or relation of frequencies a physical place on the body”¹⁰ (Rodin, 2011).

⁹ “é o antepassado do moderno sistema teórico” (Rodin, 2011).

¹⁰ “É uma forma de atribuir uma parte do corpo a cada frequência ou relação entre frequências” (Rodin, 2011).

1.3. Sistema Indiano

“A sua música era aparentada com a ocidental, principalmente com a grega”.

Neste subcapítulo, além de uma breve contextualização histórica e evolutiva acerca da música indiana, será sobretudo focada a estrutura musical e melódica que sustenta a música indiana actual. Desta forma pretende-se estabelecer um paralelismo com o projecto implementado, abordado nos capítulos seguintes.

A música indiana foi estritamente adaptada ao novo culto védico. A partir de cerca do ano 1000 a. C., a música é mencionada nos quatro livros védicos que, na altura, estariam reservados à casta superior. Contudo, cerca de oitocentos anos depois, um 5º livro védico surgiu, o *Nâtyaveda*, que se destinava a outras castas. Neste último livro, surge o primeiro texto indiano relativo à música. “Este texto figura no capítulo relativo ao teatro, pois a música indiana está ligada à língua, à dança e ao gesto”. Com a história da islamização e colonização da Índia, a música sagrada védica passou para segundo plano. “As antigas tradições apenas sobreviveram intactas no sul, (...), passando a interessar apenas a um pequeno grupo de pessoas de elevada cultura que, ainda hoje tenta mantê-las vivas.” O segundo livro de culto védico, o *Sâmaveda*, representa a forma mais solene da música, servindo o texto como ponto de partida a um canto de carácter modal, no que ao ritmo e tonalidade diz respeito. Na figura abaixo, podemos observar a forma como o canto se expande numa verdadeira vocalização. Este exemplo ainda é usado em algumas actuais escolas de *Sâmaveda do Sul*, chamada *Kauthama*.



Fig. 4 - Exemplo de canto modal ao estilo Kauthama.

Fonte: *in* Michels, 2003: 166.

É importante destacar a importância do teatro sânscrito para o desenvolvimento da chamada música indiana. O termo *samgita*, que em indiano significa a arte de cantar, tocar instrumentos e dançar, refere que a música estava indissociada da representação, num tipo de teatro gestual em que a palavra falada foi gradualmente substituída por gestos de seu nome *mudras*, e pela palavra cantada, *gita*. Importa referir que a teoria estética subjacente às estruturas melódicas (*ragas*) e à sua relação a diferentes estados de espírito (*rasas*), desenvolveu-se no teatro sânscrito, tendo sido preservada e expandida até ao presente (Wolff, 2008: 494).

“Ainda hoje no norte da Índia, as estruturas melódicas acima referidas são relacionadas aos estados de espírito que na tradição do antigo teatro clássico eram nove rasas¹¹. Todavia, actualmente tais estruturas também podem ser relacionadas às estações do ano ou às divindades hindus, o que se pode considerar uma ampliação da concepção original de relacionar a estrutura musical a estados de espírito (IDEM).”

O sistema musical indiano védico é modal. Reproduzido pela primeira vez na teoria de *Bharata*, baseia-se numa escala de 7 graus, na qual a distância entre os tons é medida em *shrutis*. Uma oitava é medida em *shrutis*. Uma oitava contém 22, sendo um *shruti* um pouco maior que um quarto de tom. Ao contrário do sistema grego, baseado na divisão pitagórica, este não é um sistema matemático. Baseia-se sobretudo no ouvido, uma vez que *shruti* em indiano significa ouvir. (Michels, 2003: 167). Na antiga Índia, as quintas e quartas perfeitas eram, assim como no sistema grego, usadas como importantes relações tonais. Contudo, não se evidencia uma tentativa de completar o ciclo de quintas. No sistema descrito por Bharata no livro

¹¹ *Rasa*, no seu sentido literal significa sabor. O seu conceito foi utilizado na tradição teatral sânscrita “para indicar emoções básicas representadas nas cenas teatrais, que foram consideradas pelos autores indiano do passado como a essência da peça teatral.” O termo havia sido discutido na estética indiana entre os séculos V e XII, “tendo sido aplicado à música mesmo antes que o conceito de raga se afirmasse no final do séc. VIII no tratado escrito por Matanga.” A aplicação em palco e em cena do sistema *raga-rasa* sugere a ligação e o papel da música indiana noutros aspectos culturais e do quotidiano da vida (Wolff, 2008: 494).

Nāṭyaśāstra, as quintas perfeitas presentes na escala ou no sistema apelidado de *sadjagrāma*, são: I ao V, do II ao VI, IIIb ao VIIb, e do IV ao I. As quartas perfeitas são: I ao IV, IV ao VIIb e o VIIb ao IIIb. De acordo com o sistema de Bharata, a relação entre o II e o V, ao contrário do verificado na música ocidental, é tida como uma relação não consonante, caso contrário, o sistema seria semelhante à escala Pitagórica (Jairazbhoy, 1995: 11). Convém sublinhar que na música clássica indiana do presente, apenas se verificam algumas características, reminiscências deste sistema.

Tendo sofrido influências externas muito importantes, actualmente a Índia possui duas tradições musicais apelidadas clássicas, além das tradicionais e dos estilos semi-clássicos: “a do norte, chamada hindustano, sofreu muita influência persa e do sul, e a chamada carnática, mais restrita em termos geográficos, que é um prolongamento da tradição antiga, anterior à entrada dos muçulmanos no subcontinente”. Desde a altura do poeta Amir Khusraw, até ao período *Mughal* no séc. XVI, a música estrangeira era regularmente ouvida nas cortes indianas juntamente com a música indiana. Daí as influências verificadas na evolução da música indiana. O poeta atrás mencionado, Amir Khusraw, foi um grande investigador e inovador, sendo-lhe atribuída a introdução de vários elementos árabes e persas, tendo proporcionado novas formas vocais, novos *ragas* e *talas*, e instrumentos musicais como o sitar e a tabla, hoje com uma grande importância como símbolos da música indiana (Wolff, 2008: 494).

Assim, a música clássica indiana no presente descende directamente da tradição dos séculos primordiais, e alguns dos músicos mais importantes no presente ainda demonstram traços estéticos e técnicos dos músicos da corte do período *Mughal*. Importa referir que a preocupação do músico visa impressionar e entreter, acima de tudo dentro de uma experiência estética.

“He is not rendering a traditional piece in a stereotyped manner, but refashioning his musical material afresh in each performance” (Jairazbhoy, 1995: 27).

Apesar da música tradicional, servir como base para a interpretação da música indiana actual, a sua utilização é muito curta, sendo a performance do músico e intérprete elaborada e variada, intercalando motivos repetidos com improvisações. Desta forma, a duração de uma performance está determinada pela criatividade e improvisação do músico (IDEM).

Existem quatro aspetos principais na música Indiana que devem ser considerados: a melodia principal; uma pedal; um acompanhamento da linha melódica; e uma linha de percussão (IBIDEM).

A linha melódica principal na música indiana é essencialmente monódica, uma simples linha com um acompanhamento. A voz é o instrumento mais usado para esta linha, uma vez que transporta uma carga afectiva importante, e é também capaz de se expressar pelas palavras, usando desta forma, a sua flexibilidade e propriedades expressivas. Contudo, qualquer instrumento pode ser usado para a sua interpretação, estando entre os mais usados o *sitār*, o *surbahār* (uma versão alongada do anterior), o *sarod*, o *sāraṅgī*, o *bāsṛī* e o *shahnāī*. Outros instrumentos são igualmente utilizados, como o violino e o clarinete, trazidos do ocidente. A nota pedal, é uma nota fixa, tocada contra a linha melódica, baseada na tónica, oitava e na quarta e quinta. O acompanhamento contrapõe uma segunda linha melódica à linha principal, normalmente na voz, imitando, na maior parte das vezes, a linha cantada pelo músico. Quando o cantor descansa o instrumento de acompanhamento assume momentaneamente o papel de melodia principal. Por último, a linha da percussão, usualmente tocada na *tablā*, serve como marcação de tempo, mas também contribui com variações rítmicas e de improvisação (IBIDEM).

Como já foi referenciado, segundo Jairazbhoy e Tenzer, a música clássica indiana possui dois aspectos fundamentais: o enquadramento melódico, *raga*, e a medição do tempo, *tala*.

O termo *raga* não tem tradução na música ocidental. O seu conceito baseia-se numa ideia de algumas características de padrões de notas evocando um determinado estado de espírito. Estes padrões resultam de uma fusão de elementos melódicos de uma determinada escala. A maior parte deles têm existido desde há muitos séculos, tendo sido trazidos para o presente como um resultado de sucessivas interpretações de várias gerações de músicos.

Na música indiana do presente, mais especificamente no norte da Índia, existem sete notas ou graus básicos (*svaras*) que são denominados respectivamente por *shajj*, *rishabh*, *gandhar*, *madhyam*, *pancham*, *dhaivat* e *nishad* (Bor, 1999: vii). Na sua forma abreviada, no ensino e na escrita, as mesmas são abreviadas para Sa, Re (ou Ri), Ga, Ma, Pa, Dha e Ni (Jairazbhoy, 1995: 32). Abaixo podemos ver a sua notação em hindi ou sânscrito.

स	रे	ग	म	प	ध	नि
SA	RE	GA	MA	PA	DHA	NI

Com o intuito de compreender o sistema indiano, para quem não se sente familiarizado com a sua linguagem específica, pode ser importante comparar o *sargam* com o sistema ocidental sol-fa ou dó móvel¹² atrás mencionado, onde as notas Sa, Re (ou Ri), Ga, Ma, Pa, Dha e Ni se tornam equivalentes a dó, ré, mi, fá, sol, lá e si respectivamente (Bor, 1999: vii).

“there is no absolute or fixed pitch attached to the notes, and the ground-note (the note which serves as the point of reference of the scale) is called Sa, irrespective of its pitch. Once the pitch of the ground-note has been established, however, it remains unchanged throughout the performance of a rāg as there is no modulation in Indian music” (Jairazbhoy, 1995: 32).

Destas sete notas, Sa e Pa (I e V) são notas fixas. Não são alteradas com sustenidos ou bemóis e Pa é sempre um quinta perfeita acima de Sa. As restantes cinco notas são apelidadas de notas móveis, tendo cada uma delas duas possíveis posições. Na posição pura ou natural, chamada de *śhuddh*, a distribuição dos tons e meios tons assemelha-se à escala maior ocidental. Na posição alterada, chamada de *vikrīt*, no caso de Re, Ga, Dha, e Ni (II, III, VI VII), existe um meio tom inferior chamado de *komal*, que significa macio, terno. Quando a nota Ma (IV) se encontra

¹² Sistema adaptado por Kodály e Justine Ward nos seus métodos, respectivamente.

alterada um meio tom acima da posição pura, é apelidada de *tīvr* ou *tivra*, que significa forte, intenso (Jairazbhoy, 1995: 33).

Os termos *komal* e *tivr*, não são exactamente iguais aos equivalentes ocidentais, bemol e sustenido, uma vez que são aplicáveis a notas específicas, ao contrário do sistema ocidental, onde todas as notas podem receber um bemol ou um sustenido.

As figuras abaixo exemplificam o que foi acima descrito.

<i>Śuddh svar</i>	Sa	Re	Ga	Ma	Pa	Dha	Ni	(Sa)
<i>Vikṛt svar</i>	Re \flat	Ga \flat		Ma \sharp	Dha \flat	Nib		



Fig. 5 – Sistema indiano puro e alterado.

Fonte: in Jairazbhoy, 1995: 33.

स रे रे ग ग स स प ध ध नि नि
 SA re RE ga GA MA ma PA dha DHA ni NI

Apenas três registos de oitavas são usados na performance: “*mandra* or low, *madhya* or middle, and *tar* or high”. Cada oitava pode ser dividida num tetracorde ou pentacorde mais grave (*purvang*, de Sa a Ma ou de Sa a Pa), ou num tetracorde ou pentacorde mais agudo (*uttarang* desde Pa a Sa ou Ma a Sa.) (Bor, 1999: vii).



Fig. 6 – Sistema indiano nas diferentes oitavas.

Fonte: in Bor, 1999: vii.

Os músicos indianos possuem um excelente ouvido, sensibilidade e acuidade auditiva no que respeita à afinação. Mesmo assim, não existem frequências absolutas ou para cada nota. Usualmente, isso é reconhecido pela posição dos meios tons no momento, que pode, com exceção da quarta perfeita, quinta e oitava, variar entre ragas e entre músicos (Bor, 1999: vii).

O desenvolvimento deste capítulo revela-se importante no sentido de podermos estabelecer um paralelismo mais fidedigno com o sistema ocidental e as pedagogias focadas mais à frente. Desta forma, importa contextualizar e explicar alguns termos, nomeadamente um *raga*.

Bor, parafraseando o rei indiano Nanyadeva of Mithila do séc. XII, refere que a variedade de ragas é infinita sendo os recursos específicos de cada um difícil de traduzir em palavras. “ ‘ *Just as the sweetness of sugar, treacle and candy (...) cannot be separately described, must be experienced for oneself* ’ ” Por outras palavras, um raga é uma sucessão específica e particular de notas ligadas a movimentos melódicos, ou o padrão distinto e melódico pelo qual cada um se deleita (Bor, 1999: 1).

No ponto de vista de Harold S. Powers, “a raga is not a tune, nor is it a ‘modal’ scale, but rather a continuum with scale and tune as its extremes”. O significado de raga abrange não só aspectos técnicos como também uma poética aplicada à performance e interpretação de cada um. Do prisma dos recursos técnicos, importa salientar que um raga é mais preciso e muito mais rico que uma escala ou modo, e

muito menos fixo que um tom específico¹³. Contém um grande número de melodias tradicionais de músicos de referência do passado, mas também permite ao músico intérprete uma criatividade e composição nas próprias canções, gerando assim uma infinita variedade de sequências melódicas. “Most importantly, a raga must evoke a particular emotion or create a certain ‘mood’, which is hard to define” (IDEM).

Estruturalmente, um raga tem de ter pelo menos cinco notas, entre as quais a ‘tónica’ (Sa) e pelo menos a quarta (Ma) ou a quinta (Pa). As restantes notas, que podem ser alteradas, não devem ser usadas consecutivamente, apesar da existência de algumas exceções.

Alguns musicólogos indianos, após uma grande e intensa investigação, procuraram classificar e seriar alguns ragas, organizando-os em diferentes sistemas e modos. Segundo a classificação sânscrita, um sistema tonal é designado por *gramas* enquanto que os modos são descritos como *jatis* ou *grama ragas*. Alguns dos ragas que se ouvem nos dias de hoje, passaram por um processo de alteração e transformação relevante face aos ragas do séc. XVI. Na música hoje praticada, existem algumas formas que agrupam apenas alguns ragas, não todos. Ragas com diferentes escalas, podem partilhar um significativo número de características e recursos melódicos, bem como motivos e padrões. Como referimos atrás, os ragas estão associados a uma interpretação musical mas também poética da vida, estando associados a determinadas alturas do dia ou do ano. Esta associação era usualmente apelidada de *raga-ragini*.¹⁴

Como foi referido, muitos são os modos e as formas que um raga pode adquirir. Não nos sendo possível um retrato exaustivo do assunto, a figura abaixo mostra algumas escalas usadas na música indiana, neste caso específico definidas pelo sistema de Bhatkhande¹⁵. A sua classificação racional e pragmática é baseada em dez tipos de escalas heptatónicas, apelidadas de “*thats*”. A *that* é uma escala que usa as setes notas incluindo Sa e Pa, além das notas variáveis Re, Ga, Ma, Dha,

¹³ Também no canto gregoriano um modo é mais do que uma simples escala, englobando um conjunto de *TOPOI* que lhe conferem identidade.

¹⁴ Em anexo encontram-se algumas ilustrações reflectem estes conceitos.

¹⁵ Vishnu Narayan Bhatkhande (1860 – 1936), autor e músico indiano com estudos de singular importância. Baseado no método do musicólogo Pundarika do século XVI, compilou centenas de canções tradicionais, agrupadas por ragas.

e Ni nas suas formas natural e variável. O sistema de ragas foi desta forma agrupado tendo em conta dez tipos de escalas diferentes (Bor, 1999: 3 e 4).

The figure displays ten musical staves, each representing a different raga. Above each staff is its corresponding scale notation in Sargam notation. The ragas and their scales are:

- Bilaval:** S R G M P D N Ṥ
- Khamaj:** S R G M P D N Ṥ
- Kafi:** S R G̣ M P D N Ṥ
- Asavari:** S R G̣ M P D N Ṥ
- Bhairavi:** S R G̣ M P D N Ṥ
- Kalyan:** S R G M̄ P D N Ṥ
- Todi:** S R G̣ M̄ P D N Ṥ
- Purvi:** S R G M̄ P D N Ṥ
- Marva:** S R G̣ M̄ P D N Ṥ
- Bhairav:** S R G M P D N Ṥ

Fig. 7 – Exemplos de thats.

Fonte: in Bor, 1999: 3.

Em performance, a música indiana é basicamente uma música solista, acompanhada por um pedal, normalmente tocado pela *tanpura*. Contudo, o acompanhamento não é feito na exposição do raga ou mantendo o ritmo, apenas permite a continuação sonora do pedal independente das outras vozes. Na *tanpura* normalmente, as duas cordas médias estão afinadas na tónica, enquanto que as

restantes na quarta. A interpretação de um raga envolve um grande número de recursos, tais como uma introdução não métrica (*alap*), uma ou mais composições/improvisações (*bandish ou gat*)¹⁶, improvisação rítmica (*layakari*) e passagens rápidas (*tana*). A ordem pela qual as mesmas vão surgindo, depende do estilo vocal ou instrumental apresentado, bem como da interpretação individual do músico (Bor, 1999: 5).

Importa fazer referência ao acompanhamento rítmico de um raga, normalmente tocado numa *tabla*. A forma e composição da uma música indiana baseia-se num específico ostinato rítmico (*tala*), o equivalente a um compasso, que consiste num número fixo de unidades ou tempos (*matras*) e é utilizado em duas ou mais secções, sendo o primeiro tempo de cada secção “stressed (shown by a clap of the hands) or unstressed (shown by a wave of the right hand”. Outro aspecto curioso, é o uso de sílabas (*bols*) associadas às figuras e padrões rítmicos utilizados pelos percussionistas durante a interpretação (Bor, 1999: 7).

Dentro das *talas* mais utilizadas, encontram-se:

Tintal ou trial – dezasseis tempos: 4+4+4+4

Dadra – seis tempos: 3+3

Rupak – sete tempos: 3+2+2

Kakarva – dez tempos: 2+3+2+3

Ektal e chantal – doze tempos: 2+2+2+2+2+2

Dhamar – catorze tempos: 5+2+3+4

Dipchandi – catorze tempos: 3+4+3+4

Addha tintal ou sitarkhani – dezasseis tempos: 4+4+4+4

Como foi referido anteriormente, uma parte importante e vigente na música indiana actual e na interpretação de um raga é o *ālāp*.

¹⁶ No caso do *bandish* a composição/improvisação é unicamente vocal, enquanto que *gat* se refere a uma composição/improvisação instrumental (Bor, 1999: 5).

“The Sanskrit word ālāpa signifies speaking to, addressing, hence speech, conversation, or communication; it overlaps in meaning with the English word discourse. Ālāp in Indian classical music is a process rather than a genre, but it typically occurs in the form of a nonmetrical improvised prelude, often quite extended, preceding a composed metrical piece. (Roeder, 2011: 188).

Como é referido acima, *ālāp* baseia-se nos conceitos de direcção do discurso, de diálogo e comunicação. Encontra-se intimamente ligado ao conceito fundamental, no entanto vago, que encerra a paixão e o deleite como um termo musical associado à estética da configuração melódica. Cada configuração, isto é, cada raga, contém um número de recursos melódicos além da estrutura tonal, que podem incluir frequências fortes e fracas, motivos melódicos formulados, ornamentação específica e uma qualidade estética distinta. É a combinação de todos estes recursos que tornam único o *raga*, e é essa a combinação que deve ser aplicada ao *ālāp* (Roeder, 2011: 189).

Van der Meer, afirma que o *ālāp* é considerado o mais sublime e completo método para expor um *rāga*. Este, preocupa-se com duas principais questões: “a coerência melódica e tonal” e a “identidade única do *rāga*, que o distingue de outros”. Convém referir, que em muitas partes da improvisação, o cantor utiliza muitas vezes o “nome” das notas como forma de improviso (IDEM).

A título de curiosidade, encerraremos este capítulo dando a conhecer alguns exemplos de ragas. A par de uma análise do modo e das características históricas, em anexo encontra-se uma ilustração do século XVII sobre um *raga-ragini*, representando a ideia poética de um dos ragas (Bor, 1999).

Raga Adana

Este raga data do séc. XVII. É um raga maior resultante da combinação de Kanada e Malhar. Era associado ao deus do amor, *Kama*.¹⁷

Na parte ascendente o Bemol em Ga é usualmente omitido, aparecendo na fase descendente como uma frase distinta em G M R S¹⁸. O Bemol em Dha pode também estar presente descendentemente, mas não de uma forma demorada, sendo muitas vezes esta nota omitida. A maior parte dos movimentos encontra-se no tetracorde superior à volta da oitava de Sa.

Ascent-descent

S R M P N P , M P N Ś S R G M P N P Ś , Ś D N P G M R S

Melodic outline

P — N M P , P/Ś — D N P , N M P G ~ M R — S , N S R M P N P ,

M P N Ś R — Ś , R N Ś D N P , M P/Ś

Fig. 8 – Descrição do modo no raga Adana

Fica assim demonstrado como um raga é muito mais do que uma escala.

¹⁷ Ver anexo 1. Adana, cerca de 1650.

“Concentrating on the meditation formula *om*, and conducting an exemplar worship in a temple by reciting the syllable *Ma* with full attention thisty-three times, ragini Adana is shining most brilliantly” (Bor, 1999).

¹⁸ É usual usar-se só a letra inicial de cada sílaba.

CAPÍTULO 2 – PEDAGOGIAS ASSOCIADAS À SOLMIZAÇÃO

O presente capítulo pretende realçar a importância do canto e da solmização na aprendizagem musical da criança.

Uma parte significativa dos métodos, está de acordo em que a educação musical deveria dispor da dedicação necessária das escolas “comuns”, com a finalidade de desenvolver as capacidades musicais dos alunos. Segundo Díaz, torna-se necessário contemplar os princípios relativos de uma evolução natural, instintiva e espontânea dos alunos, com uma especial atenção às canções tradicionais ou próximas do meio do aluno (Díaz, 2007: 17). Também Lopes Graça defendia o uso das canções tradicionais para a aprendizagem musical e para a preservação do património cultural. Para o autor, parafraseando Louis Laloy, a educação musical é de grande importância na formação do ser humano, uma vez que “a música é uma língua cuja gramática é para o espírito a melhor das disciplinas, porque não há nenhuma em que a lógica tenha maior lugar, e o seu objectivo é a nossa própria vida” (Lopes Graça, 1992: 75).

É também importante a motivação do aluno, através da estimulação da autoestima e do trabalho em conjunto, mediante a improvisação colectiva com a instrumentação Orff (Orff) ou com o trabalho coral (Kodály)¹⁹. A educação musical baseada na criatividade, na improvisação e na expressividade; deve desenvolver as capacidades rítmicas, motoras e expressivas do corpo, com a finalidade de incentivar em simultâneo o desenvolvimento da percepção e da expressão (Dalcroze), partindo da percepção natural e da expressão espontânea no seu estado visceral (Martenot), combinando o ritmo de uma peça com a sua pulsação, principalmente com marchas (Willems); deve desenvolver a capacidade de entoação e do ouvido interno, mediante técnicas de leitura plástica e do gesto (como a quironomía usada no antigo Egipto ou a localização dos sons a partir das articulações da mão, usada por Guido d’Arezzo)” e a partir de uma sequência lógica da ordem das notas. Entre outros recursos

¹⁹ Tradução realizada a partir de Díaz, 2007: 18 a 20).

encontra-se o uso de sinais manuais, através de Curwen e Kodály, o uso de uma barra móvel sobre um pentagrama (Chevé) ou o desenvolvimento de diferentes escalas sobre uma mesma nota (Dalcroze). Desta forma, deve-se contemplar a utilização de movimentos corporais, segundo Dalcroze e Ward, a fonômica e o solfejo relativo ou dó móvel. Este princípio considera imprescindível trabalhar o reconhecimento da notação escrita e da memorização silenciosa segundo Martenot. Finalmente, é imprescindível facilitar e simplificar a leitura rítmica e melódica, base de uma solmização provinda de Guido d'Arezzo. Através de uma nova solmização todas acabam na vogal e é usado o apóstrofe para indicar a oitava (Kodály) ou através do uso de números (Ward). Utilizam nomes para designar células rítmicas concretas (Díaz, 2007: 18 a 20).

Segundo Schafer, a razão porque existe música nas escolas, é porque esta “nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante”. Através do ensino da música, podemos “demonstrar que a prática da música pode ajudar a criança na coordenação motora dos ritmos e do corpo”. Através da música é possível correr, saltar, balançar, entre muitas outras actividades ligadas ao movimento. Também para o pedagogo e compositor, “Cantar é respirar” e a audição também é escutada com as mãos (Schafer, 1991: 296).

Também Caspurro afirma que “é justo referir que, de um modo geral, a obra pedagógica desenvolvida pelos pedagogos, prestou um valioso contributo à renovação e desenvolvimento da educação musical em várias partes do mundo” (Caspurro, 2007: 19). Verifica-se assim que muitas são as pedagogias dos chamados métodos activos que têm contribuído para a evolução da disciplina de Educação/Formação Musical, e que o papel dos pedagogos e investigadores da área tem sido de enorme importância. Contudo, uma vez que a abordagem de todos os métodos e teorias de aprendizagem se tornaria demasiado superficial no pequeno âmbito de um Projecto Educativo, focaremos os principais pedagogos que de certa forma usaram a solmização de Guido d'Arezzo e a adaptaram ao seu método, mais especificamente, Justine Ward e Kodály.

Através da comparação destes métodos pedagógicos que contemplam a solmização, ou parte dela, na aprendizagem das alturas sonoras, serão descritas as

principais técnicas usadas para uma melhor compreensão da linguagem tonal e atonal.

2.1. Notação Musical

No capítulo anterior, abordámos a evolução da notação musical, através de referências ao sistema grego, indiano, neumático e, finalmente, na solmização de Guido d'Arezzo. Neste subcapítulo abordar-se-á a problemática da notação musical na música contemporânea e na sua utilização da aprendizagem musical.

Para Lopes Graça, inúmeras formas de escrita e leitura coexistem, apesar de afirmar que “a tendência é actualmente para a adopção do único sistema que, profissional e pedagogicamente, obteve, de muitos pontos de vista, a perfeição quase absoluta: a grafia tradicional” (Borba, Lopes Graça, 1999: 303). Contudo, Paynter, perante uma análise da produção mais recente da história da música, uma música mais avançada, do século XX, tem pouco que se pode identificar como pertencente à língua vernácula. O verdadeiro problema consiste na forma inesperada como a música dos nossos dias se pode apresentar para o ouvido. Assim, uma nova linguagem musical e novas formas de apresentação devem ser usadas para a interpretação desta nova música (Paynter, 1999: 80).

Também um defensor de uma nova pedagogia, e da exploração das paisagens sonoras defende que “a notação musical convencional é um código extremamente complicado, e para dominá-lo são necessários anos de treinamento” (Schafer, 1991: 307).

Clemens Kühn, num capítulo destinado à formação do ouvido, refere no entanto, que pode ser perigoso utilizar um exercício de ouvido como um simples acto de audição pura, simplificação indevida. A relação com determinados conhecimentos, e em parte, incluindo a sua dependência, não são apenas um grande alívio para a audição, como também constituem, às vezes, um requisito inevitável²⁰. Inserem-se

²⁰ Tradução realizada através de Kühn, s.d.: 10 a 13.

neste campo, o domínio da escrita de notas, os conhecimentos de composição, a colaboração da prática musical e a influência dos conhecimentos de repertório. Contudo, o mesmo autor refere adiante, que uma simples tarefa de ditado repetida sem comentários pode-se tornar um objecto sem interesse pedagógico, uma vez que a repartição é tão inútil para o exercício do ouvido de um grupo de dois ou mais estudiosos como para o trabalhador por conta própria²¹ (Kühn, s.d.: 10 a 13).

Convém no entanto limitar a questão da notação musical ao universo populacional onde o projecto se insere, as crianças e adolescentes.

Tendo em conta o público alvo da discussão em foco, a notação musical, tem sido um tema de bastante importância no debate pedagógico da aprendizagem, contrapondo, na maior parte das vezes, a educação/formação musical, com a aprendizagem do instrumento.

As crianças, segundo Kohut, aprendem a andar observando os seus pais e tentando imitar os seus movimentos. “Through a processo of trial-and-error practice children eventually learn to coordinate the muscles and cognitive processes to walk minimum conscious effort”. Para o autor, na visão de McPherson, o mesmo processo de aprendizagem no desenvolvimento de capacidades usadas no dia a dia também pode ser usado no ensino da música, mais especificamente do instrumento. A criança cria para si imagens mentais, tornando-se mais fácil a imitação e assimilação dos modelos apresentados. “It is this natural, innate inclination to learn by listening and reproducing by ear, rather than from notation, that Kohut believes is the Key to effective musical learning” (McPherson, 2002: 102).

Schafer refere no seu livro *Rinoceronte na Sala de Aula*, a sua resistência à leitura musical, “porque ela incita muito facilmente a um desvio da atenção para o papel e para o quadro-negro, que ‘não são os sons’ “. Para o autor o ideal de aprendizagem, é uma notação que pudesse ser aprendida em apenas alguns minutos, após os quais, “voltasse ao seu estado original – como som” (Schafer, 1991: 307).

O pedagogo suíço Pestalozzi (1746 – 1827), que havia ensinado órfãos depois da destruição das Invasões Francesas do canto de ‘Underwalden’, foi um dos pioneiros a defender que os conceitos devem ser ensinados pela experiência,

²¹ Tradução realizada através de (Kühn, s.d.: 10 a 13).

evitando a introdução de nomes e símbolos. Pestalozzi, cujos princípios viu adoptados em inúmeras escolas do norte da América, defendia que o professor devia ensinar os sons antes dos sinais e fazer com que a criança aprendesse a cantar antes de aprender o nome das notas assim como a escrevê-las. Resumidamente, as máximas deste pedagogo residem na vivência musical, imitar, cantar, improvisar, antes de ter qualquer tipo de contacto com a informação teórica (McPherson, 2002: 101).

Segundo Cruz, a sua experiência pessoal e a informação recolhida pela classe que representa, permitem-lhe concluir, no que à iniciação da leitura e escrita diz respeito, “que a leitura é introduzida cedo demais no nosso sistema de ensino. Cedo demais e ‘rápido’ demais, sem a necessária consolidação, através da repetição sistemática, da utilização de repertórios diversificados, (...), para que o processo de aprendizagem seja eficaz” (Cruz, 2010: 16).

Face a esta questão, uma curiosa contradição na pedagogia musical é verificada na altura de introdução na notação musical, estando o professor de instrumento, na maior parte das vezes, em desacordo com o professor de Formação Musical. Alguns professores de instrumento argumentam que as crianças têm dificuldades em aprender conteúdos em simultâneo. Kohut referindo Schleuter (1997) escreve que se torna supérfluo expor as crianças para uma grande variedade de técnicas complexas de manipulação instrumental, esperando, ao mesmo tempo, a capacidade de ler e compreender a notação. Gordon (1997), recomenda que a introdução da notação se deve verificar o mais tarde possível, de forma ao aluno desenvolver e assimilar o maior número de vocabulário tonal e padrões rítmicos (Kohut, 2002: 102). Isto verifica-se porque nem sempre a notação é compreendida pelo aluno ao ponto de perceber a forma como os dedos devem mexer, e prever auditivamente a notação escrita, compreendendo-a auditivamente (IDEM).

“Children grow gradually in their ability to utilize aspects of music notation. Research on children’s self-constructed notational systems suggests that they move from pictorial or iconic means of representing their music to more create or symbolic means of notating rhythm and pitch, means which may use numbers or letters. (...). Once children

have a sense of the compositional process through creating aural plans, the use of notation can be introduced” (Campbell, 1995: 256).

2.2. Géstica Musical – Solmização e Fonomímica

Como foi descrito no primeiro capítulo, a géstica musical, ou quironomia está presente na história da música desde há muitos séculos. A solmização relativa, dó-móvel, sol-fa, sílabas tonais, entre outras, não são mais que uma recriação de sistemas semelhantes que apareceram na China, Índia, Grécia Antiga, Egípto, entre outros. “Tais como os conhecemos hoje (ou quase), os nomes das notas (ut, ré, mi, fá, sol, lá) foram escolhidos por Guido d’Arezzo” através do familiar Hino a S. João. (Cruz, 1998: 7).

Este subcapítulo pretende realçar os pioneiros mais importantes dos *Hand Signs* ou Fonomímica, enquadrando-os historicamente, e analisando o papel preponderante que tiveram na adaptação a alguns métodos pedagógicos como ferramenta de leitura e escrita da altura sonora dentro do quadro tonal, bem como enfatizar as suas vantagens na aplicação prática na aula de Formação Musical. De acordo com Davidson, o gesto conduz onde a palavra não é processada e uma experiência sinestésica facilita a aprendizagem. O gesto é de grande importância neste processo, uma vez que promove a memória musical e metaforicamente ajuda a aprendizagem musical (Davidson, 2007: 84).

“In addition to the Dalcroze approach, Kodály’s method is also popular in choral singing. (...) with hand signs provides a visualization in space of the high-low relationship between the notes being sung (Choksy, 1999 in Davidson, 2007: 83).

O gesto, que desde a interpretação dos cantos gregorianos se encontra presente na aprendizagem e interpretação musical, dando inclusive origem à sua notação mostra-se uma ferramenta de grande valor para a pedagogia musical.

A fonomímica conhecida hoje como “fonomímica de Kodály”, teve os seus percursores em Sarah Glover (1787 – 1867) e John Curwen (1816 – 1880). “Por ter constatado a qualidade excepcional de muitos coros em Inglaterra, Kodály terá começado a estudar a solmização relativa utilizada pelos regentes corais para ensinarem a ler as obras musicais” (Cruz, 1998: 7).

A fonomímica ou técnica de Hand Signs, foi assim, após contacto e observação, importada da Inglaterra. Segundo Helmholtz, esta técnica terá sido iniciada quando as duas “Miss Glovers”, filhas de um clérigo de Norwich, inventou e introduziu nas escolas por si regidas, o sistema sol-fa, baseado num dó móvel, isto é, “the use of doh as the name of the keynote” (Helmholtz, 1885: 423). A ligação com John Curwen, ministro da congregação, surge com uma pesquisa que o próprio realizou por várias escolas a fim de promover e descobrir um simples método de ensinar música par a ser aplicado na escola de canto coral. Visitou a escola de Sarah Glover, tendo verificado que o método se podia adaptar aos objectivos pretendidos. Acabou por casar com Sarah Gloves, tendo ambos, tornado o método conhecido e activo (Helmholtz, 1885: 424).

De acordo com Stevens, John Curwen foi um importante pedagogo do século XIX. Reconhecendo o valor moral e religioso do canto para a escola de crianças, e tendo experienciado consideráveis dificuldades na música escrita através da notação convencional, explica-se o interesse pelo método de Glover (Stevens, 2003: 3).

Depois de aprofundar o método, Curwen fez algumas modificações ao método sol-fa, passando a representar a altura sonora através da primeira letra correspondente à solmização, associada ao sistema de notação rítmica.

KEY E. Exercise 28.—A ROUND FOR FOUR VOICES. (M.) M. 112.

Come and sing a mer-ry song, Wake the cheer-ful glee;
 En-vy, an-ger, hence a-way, E-vil pas-sions fly;

Now the joy-ous tones pro-long, Hap-py, hap-py we.
 Why should we in-dulge them, say, Why should you or If

Oh! hap-py we, Oh! hap-py we, Oh! hap-py, HAP-
 PY WE; Hap-py, hap-py we.

D.C.

Figura 9— Excerto de um exercício extraído do “Standard Course of Lessons on the Tonic Sol-fa Method of teaching to Sing (pp. 19 – 20) de J. Curwen

Fonte: in Stevens, s.d.

“Tonic Sol-fa as udes by Glover and Curwen was more than just a syllable system. Following Pestalozzi’s dictate of ‘the thing before the sign’, (...), there was a clear sequence of moving from imitation, to simple patterns on chart, to part singing, and finally to standart notation” (Demorest, 2011: 166).

Curwen, desenvolveu também o sistema de ‘hand signs’ ou fonomímica a partir da ‘Norwich Sol-fa Ladder’. Cada gesto representava um grau tonal, deixando de ser necessário apontar para cantar (Stevens, 2003: 3).

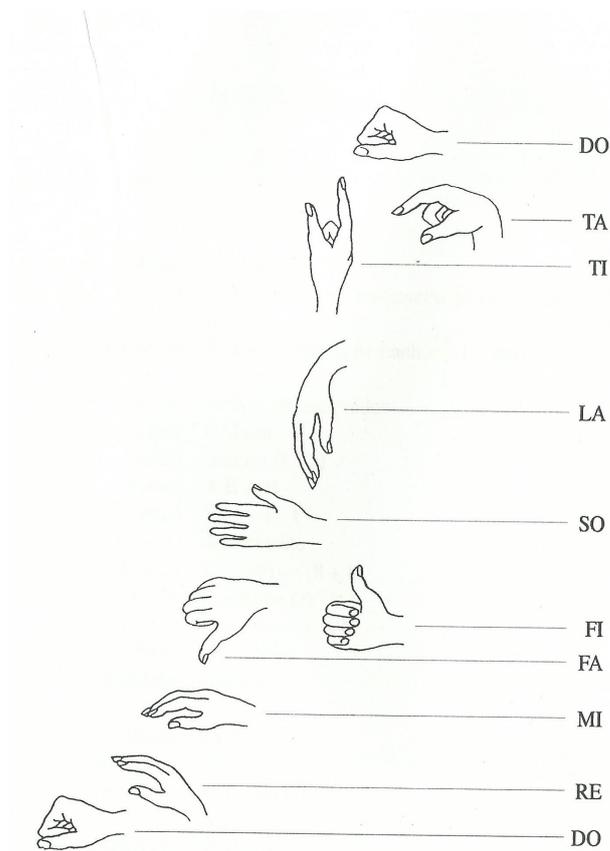


Figura 10 – ‘Hand Signs’ ou Fonomímica de John Curwen

Fonte: in Torres, 1998: 42

Depois de ter desenvolvido o sistema ‘dó móvel’ também dominado ‘Tonic Sol – Fa’, o método de John Curwen, “ainda durante a sua vida, foi adoptado pela generalidade das escolas do seu país²². Músicos de todo o mundo vão a Inglaterra observar o método, (...), e ficam surpreendidos com os admiráveis resultados observados, regressando cheios de entusiasmo, e estudando a possibilidade de adaptação às realidades nacionais dos seus países” (Torres, 2007: 42).

Um desses músicos e pedagogos será Kodály, que adoptará algumas destas ferramentas ao seu método na Hungria. Curiosamente, ficarão mais conhecidas por

²² J. Curwen “foi um grande seguidor das ideais do pedagogo suíço Pestalozzi”. O cerne da sua mensagem pedagógica reflectia a igualdade do ensino para todas as crianças, e que o mesmo devia ser partilhado com alegria, sendo adquiridos por sensorialidade e posteriormente passando ao código ou símbolo final. “Para além de desenvolver o sistema de leitura por relatividade, criou um gesto para cada nota (fonomímica) e usou a leitura rítmica através de sílabas *ti-ti-tá*” (Torres, 2007: 42).

Kodály para o resto do mundo, do que pelo próprio John Curwen, que assistiu ao declínio e descrédito no método perante o mundo. Num próximo subcapítulo abordaremos o método Kodály e os contributos da fonomímica na aprendizagem.

2.3. Pedagogias e a Fonomímica

2.3.1. Sistema Ward

2.3.1.1. Biografia

Justine Ward nasceu a 7 de Agosto de 1879 numa cidade perto de Nova Jersey, no meio de uma família de artistas. Finalizados os seus estudos de piano, onde se destacou pela talento e trabalho demonstrados, o interesse pela música da Idade Média e do Renascimento levaram-na a estudar mais afincadamente a música antiga, nomeadamente na área do canto gregoriano. Com este objetivo, associado a uma reforma da música sacra, dirigiu-se à Europa tendo-se fixado em França, onde, com Dom André Mocquereau (1849-1930), célebre paleógrafo, autor do tratado "Le Numero Musical" e Mestre de Coro da Abadia, realizou os seus estudos de canto gregoriano, desenvolvendo a técnica e recursos de canto que posteriormente viria a aplicar de forma notável no seu método, os princípios rítmicos e a quironomia.

Durante a sua permanência na Europa, J. Ward conheceu Jacques Dalcroze (1865-1950) e fez importantes recolhas de canções populares, nomeadamente em França, Holanda, Itália, País Basco, Inglaterra e Alemanha. Muitas das canções recolhidas foram incluídas, anos mais tarde, nos livros que dedicou às crianças.

Foi-lhe concedido o grau de Doutor em Canto Gregoriano pelo Instituto Pontifício de Música Sacra de Roma e recebeu, por cinco vezes, o Grau de Doutor Honoris Causa em Música, em universidades americanas e europeias. Em 1967, o Departamento de Música da Universidade Católica da América, em Washington, passou a chamar-se Ward-Hall em homenagem a J. Ward (d'Almendra, s.d.).

2.3.1.2. Metodologia

O Método Ward nasceu no princípio do séc. XX quando, a partir de 1910, se iniciou uma profunda reforma do ensino nas escolas católicas americanas. Esta reforma foi concebida na Universidade Católica sob a orientação do Rev.º Prof. Thomas Edward Shields (1862-1921) então Diretor do Departamento de Educação (IDEM).

Um dos aspectos verdadeiramente inovadores da reforma, foi a inclusão da Música no currículo das Escolas Primárias, à qual se reconhecia uma importância primordial na educação das crianças. Tendo conhecido Ward e constatado os seus talentos musicais, Thomas Shields convidou-a para colaborar na referida reforma, propondo-lhe que escrevesse uma série de livros para as crianças em idade escolar.

A partir de então, Ward iniciou uma intensa atividade pedagógica na Universidade Católica, o que lhe permitiu investigar, criar e, por fim, aplicar o seu método de ensino da música destinado a crianças dos seis aos catorze anos.

De referir, que Thomas Shields foi um importante filósofo e psicólogo formado em Arte. Defendia que a educação devia ser “eminentemente activa, possibilitando o desenvolvimento da imaginação e o poder expressivo das crianças, (...), ajudando-as a pensar (d’Almendra, s.d.).

Ao escrever a biografia de Thomas Shields, Justine Ward transcreve algumas citações fundamentais para a compreensão da filosofia, que viria a ser adoptada pela pedagoga.

"Education is not a mere knowing or remembering; it is preemently a matter of doing." (Thomas Shiels por Justine Ward).

No prefácio do I livro do método Ward, com tradução de Júlia d’ Almendra, são descritos alguns dos objetivos principais do método, tais como um ensino musical progressivo, capaz de “prover uma educação musical básica das crianças”, e um enriquecimento espiritual e estético das mesmas. Os alunos, devem ser capazes de reconhecer sons musicais e compreender a relação entre os mesmos. Além disso, deverão ser capazes de associar os sons musicais aos símbolos escritos e

transformar a voz falada num agradável instrumento musical. No mesmo método, Ward refere que, “as crianças podem aprender com rapidez quando participam activamente no ensino. (...) Deste modo os sentidos das crianças tornam-se activas”. Aplicando a memória ao uso dos sentidos, a sensibilidade é despertada funcionando no seu máximo potencial (Ward, 1947).

“Os elementos musicais, como os de qualquer língua são primeiro estudados separadamente e só depois combinados. Simultaneamente são dadas oportunidades às crianças para elas próprias fazerem ‘descobertas’ (...). O objetivo de tudo isto é: PARA QUE TODOS POSSAM CANTAR!”
(Ward, 1956).

De acordo com as bases psicológicas do método Ward, sendo a música apresentada às crianças de uma forma que esteja adaptada à idade, e com as mesmas preocupações que se observam noutras matérias em graus elementares, a disciplina e a aprendizagem tornam-se para elas uma fonte de prazer, de energia e vitalidade, independentemente das características e das facilidades que as crianças possam apresentar (Ward, 1956).

Para a pedagoga, a abordagem inicial deve apresentar três períodos de desenvolvimento: a imitação, a reflexão e o desenvolvimento.

No primeiro, a criança demonstra facilidades de imitação, pelo que o professor se deve esforçar por apresentar exemplos e exercícios que sejam de fácil imitação e assimilação por parte dos alunos, permitindo um desenvolvimento que vá da imitação até à posterior compreensão e reflexão.

No segundo, reflexão, a criança começa por adquirir o conhecimento de elementos musicais básicos, sendo isso verificado pela ação da própria, e não por palavras emitidas pelo professor, ou por uma simples repetição de formas decoradas. Através da visão, do ouvido e do corpo, a criança recebe estímulos que aprofundam a sua compreensão intelectual dos elementos musicais.

Por último, o desenvolvimento. Neste período em questão, a criança “passa do conhecido ao desconhecido relativo”. A criança não deverá cantar nada que primeiramente não tenha compreendido, uma vez que o desenvolvimento se revela

progressivo. Nesta fase, o professor deverá evitar o uso da imitação, uma vez que poderá travar o desenvolvimento musical das crianças (Ward, 1956).

O método Ward tem assim como finalidade, oferecer às crianças de seis anos, uma formação centrada em música clássica, música tradicional e de uma forma especial, o canto gregoriano que constitui a base sobre a qual podem construir a sua formação musical (Diaz, 2007).

Segundo a autora, é necessário que os processos de ensino e de aprendizagem possam contemplar e aplicar os princípios onde as diretrizes e as diferentes pedagogias atuais se desenvolvem, a par da psicologia moderna. Estas vão ao encontro das ideias filosóficas de Thomas Shields, descritas na sua obra de Filosofia da Educação. Segundo Shields (1917), uma verdadeira educação deve ser eminentemente activa, possibilitando a imaginação e o poder expressivo das crianças, despertando as suas capacidades intrínsecas, convertendo-as em activas, despertando a sua curiosidade, estimulando o seu interesse e ajudando-a a pensar (IDEM). Segundo o autor,

"The first task of education is to bring the emotional life of the child into subjection to law and under the control of the intelligence. Reading, Writing and Arithmetic are only tools, the skilled use of which will be helpful throughout life, but it is utterly absurd to think of them as fundamental. It is music and art which constitute the enduring foundations of education, and not the three R's. When this truth is forgotten it is not surprising that the effects of education are seen to be superficial and unsatisfactory." (Ward, 1947).

Segundo esta perspectiva, torna-se também necessário ter em conta as possibilidades de conexão existentes entre a música e o resto das matérias que formam o conjunto das que são ensinadas, garantindo a possibilidade de acesso de todas as crianças à música. Todas estas características devem adaptar-se ao desenvolvimento físico, psicológico e mental de todas as crianças, contribuindo desta forma para um crescimento harmonioso e completo. Para Justine Ward, a música é possuidora de uma grande potencialidade educativa, já que “actua directamente sobre a inteligência, a vontade e a sensibilidade individual” (DIAZ, 2007).

Além de Thomas Shields, outros autores influenciaram Justine Ward no seu método e aplicação do mesmo. De John Young, recebeu influências para o seu trabalho com jovens, onde são combinadas técnicas do canto através de vários exercícios. Para o desenvolvimento auditivo e da voz, utilização das sílabas rítmicas, uso da géstica para favorecer a entoação e a notação numérica é influenciada pelos pedagogos Maurice Chevais, Aimez-Paris e Pierre Galin, Claro que não podemos deixar de referir a ideia de apoiar o trabalho na vivência rítmica através do movimento, e no repertório tradicional, baseado nos conhecimentos adquiridos de Jacques Dalcroze. (IDEM).

A metodologia Ward baseia-se em alguns princípios pedagógicos, sendo a voz uma das ferramentas com maior ênfase na sua pedagogia. Segundo Giga, “o método Ward dá uma importância primordial à educação da voz considerando-a como um instrumento natural que todos possuímos, susceptível de ser técnica e artisticamente desenvolvido podendo transformar-se no mais belo meio de expressão e comunicação humana” (Giga, 1995). A pedagoga refere no prefácio do seu primeiro livro para crianças que “no matter how slowly it may be proceed, a *good tone production and accuracy of pitch* must be insisted upon”. Para isso, deve ser inculcado o hábito de usarem as suas vozes correctamente desde o início da aprendizagem, antes que maus hábitos se instalem (Ward, 1920: 8).

Também Diaz refere que entre os vários princípios metodológicos da pedagogia Ward, se destaca a abordagem do desconhecido partindo do conhecido, motivando os alunos para descobrir. O desenvolvimento do sentido crítico e estético das crianças adquire uma grande importância, uma vez que, através da utilização de uma grande variedade de repertório, a criança pode passar por um processo de descoberta e de vivência musical. Destaca-se, como base do princípio de desenvolvimento musical, a atenção na educação vocal das crianças. “Desde os primeiros instantes, a menina e o menino descobrem a sua voz, com a ajuda do professor. A voz é o primeiro instrumento de exploração e descoberta das suas possibilidades através de jogos vocais progressivos adequados às capacidades individuais. O grande objectivo será conseguir, ‘que todas as crianças, sem excepção, aprendam a usar a sua voz, com beleza e sentindo o prazer de cantar’ (D’Almendra)” (Diaz, 2007).

Podemos referir, que o Método Ward pode ser sumariado em cinco grandes pontos: parte do princípio de que a música é um elemento fundamental ao desenvolvimento da criança e do seu carácter; o método relaciona o estudo da música com outras disciplinas curriculares, com especial ênfase em actividades corais, especificamente ligadas a actividades litúrgicas; o treino e uso correcto da voz é a base para o treino musical auditivo, permitindo um profundo e vasto conhecimento da teoria musical; o método surge de um processo que parte de elementos musicais básicos e fundamentais, através de uma série de etapas que se inserem gradualmente na formação do aluno.

Uma aula típica baseada no método Ward deve conter exercícios vocais, focando a qualidade de afinação e tímbrica, a entoação através do treino auditivo e visual, gestos rítmicos com ditados, notação, criações/composições originais escritas e orais desenvolvidas pelos alunos, e canções sem palavras. Uma vez que o método Ward se baseia em vários princípios fundamentais, usando todas as potencialidades da criança na aprendizagem, os conceitos apreendidos poderão ser extensivos a outras áreas com ligação com a música.

Segundo a autora, a importância de cantar suavemente em exercícios vocais, em exercícios de entoação e em canções, deve ter um papel preponderante na formação do ouvido. “Any lapse will ruin the delicate vocal chords themselves”. Defende também que os elementos e conteúdos devem começar por ser abordados separadamente, permitindo que as dificuldades sejam minimizadas, e a atenção da criança seja captada através da variedade e interdisciplinaridade do trabalho. Entre estes elementos, constam os exercícios vocais, a entoação, o ritmo, a notação e leitura individual. Depois de todos estes elementos terem sido trabalhados sistematicamente por si, é que deverão ser combinados (Ward, 1920: 8). J. Ward estava consciente da importância da interdisciplinaridade. Uma das suas grandes preocupações foi simplificar ao máximo a técnica musical, libertando-a de tudo o que pudesse considerar-se artificial e abstracto no seu Método. Este é essencialmente prático e segue uma progressão lógica em qualquer das matérias musicais estudadas. Bluestine levanta estas questões citando Dean.

“To learn music, students must develop ‘independence of the ear from the eye’. But they would never develop this Independence if both senses were being used at the same time, one always as a crutch for the other” (Bluestine, 1964: 31).

Como foi referido anteriormente, inicialmente os elementos musicais devem ser trabalhados separadamente, uma vez que “a música é uma arte complexa”. Desses mesmos elementos musicais destacaremos alguns dos mais importantes em todo o método e que se enquadrem no objectivo deste projecto. Um dos primeiros elementos trabalhados por Justine Ward é o timbre. Sendo uma das qualidades dos som, as crianças necessitam aprender a explorar, descobrir e desenvolver o primeiro instrumento que possuem, a voz. Para isso, é realçada a colocação da voz como factor importante na qualidade tímbrica e de afinação. “com a simples sílaba ‘Nu’, a qualidade clara da voz é caracterizada e lançada livre de ressonância na cabeça”. Este vocalizo é trabalhado em várias tonalidades e formas melódicas (d’Almendra, 1956: VI).

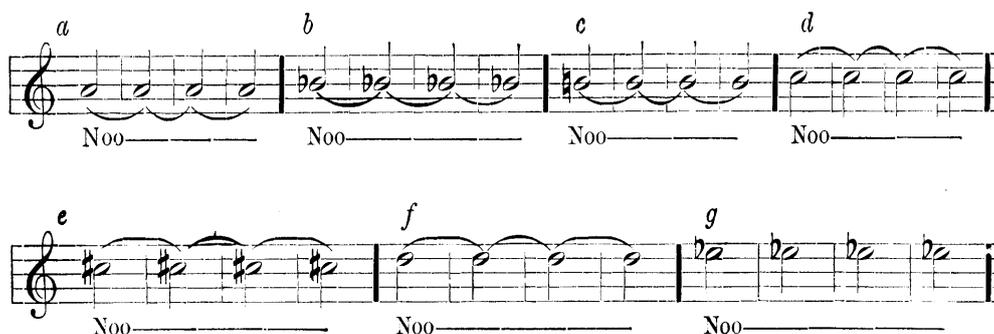


Fig. 11 – Exemplo de exercício de entoação em várias tonalidades.

Fonte: in Ward, 1920: 16

O ritmo é vivenciado pelas crianças através da gística, entrando em acção com todo o corpo. São utilizados dois processos diferentes: a execução de gestos

rítmicos; gestos métricos; ditados rítmicos. No primeiro, a execução de gestos rítmicos (gesto I,II e III para o binário , ternário e quaternário simples e composto, começando em anacruse; gesto IV - para qualquer frase rítmica começando no primeiro tempo). Estes gestos rítmicos são representados por curvas rítmicas contínuas que se desenham sobre a frase escrita e que podem ser executadas no espaço, pondo assim, todo o corpo em acção.

Qualquer frase rítmica ou qualquer melodia podem ser executadas com o gesto rítmico respectivo. O gesto rítmico, tal como é praticado na Pedagogia Ward tem a sua origem no conceito grego de movimento, ou seja, a "arsis" significa uma elevação, um impulso, e a "thesis" significa o repouso. Portanto, não se confunde com a métrica que obedece ao princípio rígido e repetitivo da contagem do tempo (d'Almendra, 1956: VII).

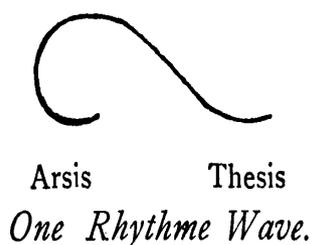


Fig. 12 – Arsis e Tesis

Fonte: in Ward, 1923: 8

No segundo processo utilizado, gestos métricos e linguagem métrica, apenas se utiliza o dedo indicador de uma mão percutindo na palma da outra mão. Este processo leva a criança a sentir a pulsação e a distinguir os valores longos dos valores curtos. A linguagem métrica permite-lhe escrever a frase rítmica enquanto a recita (IDEM). No último processo, a frase musical “é ditada às crianças como um todo e não por notas isoladas”. Assim, as crianças devem reagir fisicamente ao estímulo musical rítmico, prestando a máxima atenção ao exercício ouvido e sentido (IBIDEM).

A dinâmica e as palavras são elementos não esquecidos neste método. No caso específico da palavra, “apesar de não constituir um elemento musical específico, o texto e as melodias necessitam de ser estudados para serem compreendidos e bem articulados” (d’Almendra, 1956: VII). No capítulo dois do IV livro do método de Justine Ward, a autora realça o papel importante das palavras e do ritmo contido na própria linguagem. “Each word is a little rhythmic wave, with a beginning and an end, an arsis and a thesis, a point of departure and a point of arrival”. O ritmo das palavras deve ser compreendido pelos alunos, e acompanhado com uma interpretação através do gesto, simulando a arsis e tésis inspiradas no canto gregoriano.

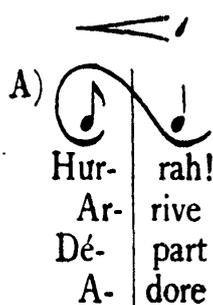


Fig. 13 – Exemplo da interpretação rítmica da palavra em inglês

Fonte: in Ward, 1923: 13

Por fim, importa referir um factor essencial no método Ward, mostrando-se importante para o projecto em questão. A notação musical.

A notação musical na metodologia em foco, encerra em si vários sistemas. Tais como o gesto melódico, a notação pelos dedos, a notação numérica e finalmente a notação na pauta. A sequência pela qual são apresentadas, é progressiva e adaptada à crescente capacidade da criança (d’Almendra, 1956: VII).

Uma vez que o método surge a partir do estudo do canto gregoriano, e da sua implementação nas escolas católicas, a pedagoga inspirou-se em algumas ferramentas utilizadas na idade média como sistema de leitura, nomeadamente na

solmização e nos hexacordes de Guido d’Arezzo. Contudo, a autora adaptou a fase inicial da entoação ao sistema numérico, isto é, a uma sucessão de 7 notas com as respectivas mudanças de oitava, onde a primeira nota é sempre a principal independentemente do tom ou da escala. “A organização dos tons e dos meios tons não é afectada de maneira nenhuma pela localização do ponto de partida”. Porém, os exercícios de entoação devem ser realizados a partir de várias alturas fixas, tendo o professor atenção à nota inicial da melodia, e ao âmbito da voz da criança. Mais tarde, é adaptado o sistema do dó móvel também de Curwen (IDEM).

1 2 3 4 5 6 7 · · · · ·	1 2 3 4 5 6 7	· · · · · 1 2 3 4 5 6 7
OITAVA GRAVE	OITAVA CENTRAL	OITAVA AGUDA

Fig. 14 – Simbologia do Sistema numérico e Respectivas Oitavas
Baseado em Ward, 1956: VIII

1 2 3 4 5 6 7
Do Ré Mi Fa Sol La Ti.

Fig. 15 – Sistema Numérico e o Dó Móvel
Fonte: in Ward, 1920: 9

Comparando o sistema numérico com o dó móvel, os nomes permanecem sempre iguais independentemente da nota inicial ou da escala onde se inserem. *Do* é sempre a tónica ou a primeira nota da escala, *Ré* é sempre a segunda, *Sol* é sempre a dominante, etc. “The sounds are remembered in their succession by numbers, but they are sung on syllables, which have the advantage of clear full vowels. The children will, therefor, think the number and sing the syllable” (Ward, 1920: 9).

Convém referir que algumas vezes a oitava superior da tónica pode ser substituída pelo “8”, quando os exercícios de entoação não ultrapassam a oitava.

Seguem-se alguns diagramas e exemplos de exercícios que demonstram o uso do sistema numérico, antes do uso do pentagrama, com e sem ritmo associado.

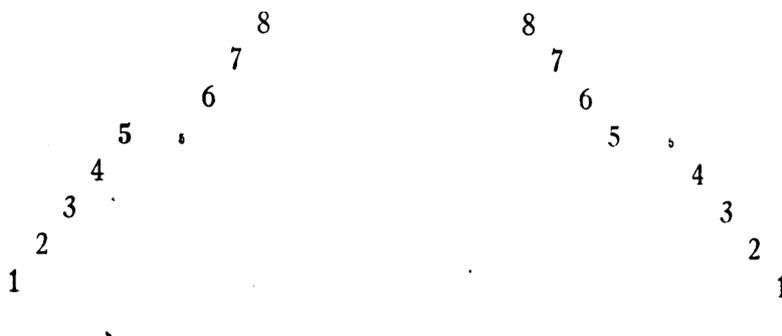


Fig.16 – Diagrama do sistema numérico²³

Fonte: in Ward, 1920: 39

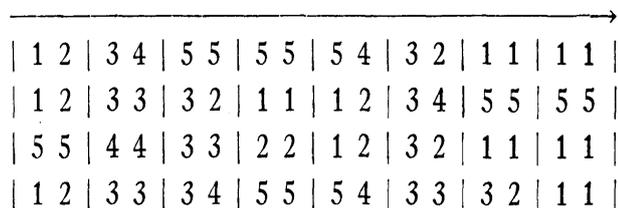


Fig.17 – Exercício Rítmico²⁴

Fonte: in Ward, 1920: 31

“A singing lesson should be made as gay as possible. Nothing requires more joy, of heart than song”. Para Justine Ward, a voz é um elemento activo na sala de aula, sendo importante despertar a sensibilidade dos alunos para o seu próprio instrumento. A pedagoga, refere também que os vocalizos em *N* ou “*Nu*” devem ser

²³ Neste diagrama, Ward sugere uma sucessão de exercícios de entoação: a) recitar os nomes das notas; b) cantar a escala usando os nomes das notas; c) cantar a escala na sílaba “nu”.

²⁴ No exercício indicado, as crianças devem ler o nome das notas enquanto a professora percute a pulsação; as crianças devem ler o nome da nota, enquanto percute a pulsação com as mãos, os pés, ou ambos em simultâneo; as crianças cantam a primeira linha lentamente, percutindo a pulsação;

recorrentes, uma vez que permitem uma boa colocação da voz, no registo de ressonância e cabeça, favorecendo a afinação conjunta (Ward, 1920: 31).

Outro aspecto a ter em conta na pedagogia Ward, além do sistema numérico, são o dó móvel e a utilização de claves antigas, assim como dos modos antigos, na aprendizagem das alturas sonoras. Todo o repertório, quer popular quer erudito, é analisado, encorajando-se as crianças para a descoberta e a expressarem as suas opiniões. Uma canção popular, uma melodia gregoriana, um coral de Bach, um tema de Mozart ou Beethoven, um pequeno cânone a duas ou três vozes, ou ainda uma composição colectiva criada pelas crianças na sala de aula, são excelentes oportunidades para a descoberta e vivência da música. A sensibilidade pedagógica do professor é constantemente posta à prova (Ward, 1956: 5).

Sing the exercise as follows : $\dot{1}$ 7 6 5 6 7 $\dot{1}$ ($\dot{1} = 4$) 4 3 2 1
 2 3 4 (4 = 1) 1 7 6 5 6 7 1 *etc.*

Fig. 18– Sistema numérico aplicado a claves antigas.²⁵

Fonte: in Ward, 1923: 44.

²⁵ Podemos reparar que a melodia formada pela nota da clave e as três notas seguintes é idêntica independentemente de estar a ser usada na clave de dó ou de fá.

FROM MASS. IV
MODE 8 - XI CENTURY

5 i 6 5 3 4 5 5 .
Sán ————— ctus *

5 7 1 2 i 7 6 5 .
Sán ————— ctus

5 i 6 5 3 4 5 5 .
Sán ————— ctus

5 3 4 3 2 . 4 6 5 4 5 5 . ||
Dómi-nus De-us Sá — ba — oth ||

1 5 7 i 2 i 7 2 i .
Plé-ni sunt caé-li et tér-ra

7 6 5 6 i 5 3 4 3 2 . f
gló — ri — a tú — a

4 6 5 4 5 5 .
ho — sá — na

EX ORE INFANTUOR... DEUS...

Fig. 19 – Excerto do Sanctus de uma missa do século XI.²⁶

Fonte: in Ward, 1923: 78

²⁶ Neste excerto, o sistema numérico encontra-se associado à interpretação rítmica através da gística (arsis e tesis).

Outro aspecto cuidadosamente desenvolvido na Pedagogia Ward é a actividade criadora. Para que as crianças possam desenvolver a sua imaginação há que lhes facultar os meios e dar-lhes oportunidades para se expressarem livremente. Este importante trabalho é feito desde o 1º Ano. Logo nos primeiros dias realizam-se pequenas conversações musicais através de jogos de pergunta/resposta livres, sobre assuntos do quotidiano. Estes jogos desenvolvem-se em várias fases e vão sendo progressivamente mais complexos. Pretende-se que as crianças utilizem livremente os elementos melódicos e rítmicos que pouco a pouco vão assimilando, de acordo com as suas capacidades e imaginação. Para isso são encorajadas a realizar pequenas improvisações rítmicas e melódico-rítmicas sempre a partir de elementos que já conhecem. Para além da improvisação, as crianças têm também oportunidade de escrever pequenas composições em que utilizam a notação numérica e os esquemas rítmicos já trabalhados (d'Almendra, s.d.).

A partir do 2º Ano inicia-se a aprendizagem da técnica de musicar um texto (quadra popular ou inventada pelas crianças) com regras muito simples. No 3º e 4º Ano, este trabalho é aprofundado. As crianças passam a utilizar processos de composição muito simples, tais como a repetição, contraste, imitação, progressão e inversão melódicas. As composições são transcritas da notação numérica para a pauta e usam-se não só o maior e menor modernos, mas também os modos antigos. Os textos são criteriosamente seleccionados a partir de obras populares e eruditas, de poetas nacionais e também de poemas criados pelas crianças. Estas são incentivadas a improvisar para os textos dados (IDEM).

Muitos outros aspectos haveria a acrescentar na pedagogia Ward. Foram focados os principais que vão ao encontro do tema principal deste objecto de estudo.

2.3.2. Método Kodály

2.3.2.1. Enquadramento biográfico

Numa Hungria ferida no início do séc. XX, num país onde a língua materna não era oficial, Zoltan Kodály juntamente com Bela Bartók procuraram recuperar uma identidade cultural, vindo a revolucionar o panorama até então vivido, causando um grande desenvolvimento da pedagogia musical. Acima de tudo, a literacia musical como factor estimulante do sentido de identidade nacional. Desta forma, “a união de três forças constitui a essência do desenvolvimento auditivo da música húngara. Filosofia, o intelecto, o sentimento e a vontade vieram-se aliando para promover, com um esforço comum, a causa da música húngara²⁷” (Járdányi in Sándor, 1975: 11).

Kodály nasceu no séc. XIX em Kecskemét, com grande aptidão para as línguas. Durante a sua formação aprendeu piano, violino e violoncelo. Participou na orquestra da escola, formação para a qual compôs a sua primeira peça. Apesar de ter sido estudante de filosofia e letras, acabou por enveredar por uma das suas paixões, a música. No campo musical, destacou-se como compositor, maestro e professor (Díaz, 2007: 64).

Como professor da Academia de Música de Budapeste, teve contacto com o também compositor Bela Bartók. Juntos, iniciaram um trabalho de grande importância para a história cultural e musical húngara, abrindo as portas para semelhantes acções em outros países.²⁸

A investigação científica abarcou quatro fases: recolher, transcrever, classificar e por fim publicar. O trabalho de pesquisa foi iniciado em 1905 por Kodály, juntando-se Bartók no ano seguinte. No decurso de poucos anos, compilaram, transcreveram e gravaram através do fonógrafo vários milhares de melodias, constituindo uma compilação que ainda hoje serve de base à etnomusicologia húngara (Járdányi in Sándor, 1975: 14).

²⁷ Tradução feita a partir da citação original.

²⁸ Guardadas as devidas proporções, um trabalho análogo foi feito em Portugal durante as décadas de 60 a 80 com o etnomusicólogo Michel Giacometti e o compositor Lopes Graça. O cancioneiro por eles compilado, é hoje um livro de referência no campo da música tradicional.

Durantes os anos vinte, Kodály encontrava-se a escrever, compor exercícios de leitura e peças corais com o objectivo de serem aplicadas no movimento coral húngaro. Ao longo desse trabalho, “foi-se apercebendo da dificuldade que as crianças manifestavam na leitura, e reflectindo nas possibilidades de alterar essa situação, criou um novo método de educação musical que permite à criança uma aprendizagem perfeita da leitura de partituras” (Amado, 1999: 42).

Apesar de nunca ter ensinado no ensino primário ou secundário, as ideias de Kodály sobre desafios pedagógicos, mudaram gerações de músicos e professores, trazendo o melhor do potencial musical dos alunos (Campbell, 1995: 51).

O método, foi-se expandindo, tendo-se institucionalizado em todas as escolas húngaras no ano de 1947 (Amado, 1999: 42).

Deste modo, e também como havia sido ideia de Rousseau, a música tradicional se converteu na base da educação musical. Desta forma, considerou que a aprendizagem da música deve começar com canções tradicionais, na língua materna, e desta forma aceder à linguagem musical que é a música (Díaz, 2007: 66). Segundo Sándor (1981: 9), a liberalização da Hungria em 1945, abriu grandes possibilidades para a realização de ideias progressistas de centenas de entusiastas e professores de música bem preparados, que seguiam o caminho deixado por Bartók e Kodály.

2.3.2.2 Método Kodály e a Fonomímica

Não podemos falar da existência de um método Kodály, uma vez que o músico, compositor e pedagogo não estabeleceu ou redigiu nenhum método que tenha chegado aos nossos dias. O que hoje chamamos de método Kodály, é o resultado de uma compilação de todo o material e investigações feita pelos discípulos e seguidores do método, como Jenő Adám, Lajos Bárdos, Katalin Forrai, Erzsébet Hegyi, entre outros (Campbell, 1995: 51, 52).

“If there is a single underlying philosophy of the Kodály approach to music instruction, it is that ‘music belongs to everyone’. Zoltán Kodály and his Hungarian associates who first envolved the method maintained tha music is the right of not only the talented few, but that all children can and should develop performance, listening, and literacy skills. Within music through a ginning in early childhood, children discover folk and art music through a sequence that begins with singing and leads to the development of musically independente individuals who can read and write with ease. (Campbell, 1995: 51).

Segundo Torres (1998: 19), parafraseando o grande pedagogo Kodály, o ensino vai cada vez mais ao encontro do aluno, procurando que o mesmo não seja um simples reproduutor de partituras, “mas sim um intérprete com ‘ouvido, intelecto, mãos e corações educados’ ”. Defende o uso de canções tradicionais para a aprendizagem musical, podendo desta forma aproveitar ao máximo as potencialidades da língua materna “para uma prática musical cotidiana e partindo daí para o conhecimento da música erudita, quer como intérprete quer como ouvinte” (Torres, 1998: 21). A música tradicional era considerada por Kodály como a língua materna, a partir da qual a criança aprende a ler e a escrever no seu próprio idioma. Da mesma forma que uma criança aprende primeiro a falar a sua língua materna e

de seguida a ler e a escrever, pode também aprender a sua língua materna musical e os elementos que a constituem (Jamarillo, 2008: 26).²⁹

É inquestionável o papel do canto na pedagogia de Kodály. Influenciado por uma vivência folclórica, e pelo seu papel enquanto etnomusicólogo, cedo percebeu que a voz, além de ser um instrumento acessível a todos, revela-se extremamente importante na aquisição de conteúdos musicais. O canto é a essência do método e da cultura musical. A forma mais primitiva do ser humano sentir e vivenciar música e também o modo mais imediato e pessoal de expressão. O canto além de ser um meio de expressão musical, ajuda no desenvolvimento emocional e intelectual. Segundo o músico, quem canta frequentemente adquire uma experiência de felicidade na música. Desta forma, insiste que o canto deve proceder a aprendizagem de qualquer instrumento, como forma de adquirir conteúdos musicais através de actividades mais simples e imediatas. Através do canto e das canções é possível adquirir conceitos musicais como pulsação, ritmo e forma melódica. Além disso, as primeiras sensações e acompanhamentos harmónicos são feitos por vozes.

Tal como o sistema Ward, o canto assume um papel importantíssimo na formação das crianças. Segundo o autor, “se tentássemos exprimir a essência desta educação numa só palavra, ela poderia ser cantar!” (Cruz, 1988: 10). Assentando numa base coral, uma aula ou um ensaio deverá ter de acordo com o pedagogo cerca de 60 % de canto expressivo, abordando o fraseado, articulação, dinâmica e tempo, movimento e desenvolvimento rítmico; 20% de leitura-escrita e 20% de trabalho auditivo. “Primeiro se canta e se faz música. Com base nesta experiencia se ensina a ler e a escrever”³⁰ (Jaramillo, 2008: 32). Apesar do eixo central do método ser o canto coral e não a leitura - escrita, as crianças aprendem o código de notação através de técnicas simplificadas.

A base do método elaborado por Kodály contém ferramentas de outros métodos divulgados e utilizados anteriormente. Como referido previamente, utiliza os nomes das notas de Guido d’Arezzo e a fonomímica de John Curwen. O ritmo é

²⁹ Grande parte dos pedagogos dos chamados “Métodos Activos” preconizam esta máxima de aprendizagem. Desde o ouvir, imitar, ler e escrever de Willems, até ao ouvir, imitar, pensar, improvisar, ler e escrever defendido por Gordon, os pedagogos têm vindo a ter em conta na sua investigação, as capacidades cognitivas em cada estágio da criança, de forma a obter um ensino melhor estruturado.

³⁰ Tradução feita a partir da citação original.

introduzido separadamente e desde as primeiras idades que são abordadas e trabalhadas melodias a vozes. “A introdução do canto se faz gradualmente a partir da escala pentatónica, com jogos musicais e canções que conduzem aos cantos tradicionais”³¹ (Díaz, 2007: 67). Também Hegyi refere a utilização de canções tradicionais desde tenra idade, memorizadas pelo aluno desde pequeno. “Ensina-se o solfejo reconhecendo-se as canções tradicionais. Esta inovação provocou e provoca uma motivação enorme no aluno e facilita os mecanismos de aprendizagem”³² (Hegy, 1975: 11).

Kodály, baseado nas máximas de “music is for everyone” e nas filosofias emergentes dos séc. XVIII a XX de J.J. Rousseau a M. Montessori (1870-1952), onde a prática se deveria sobrepor à teoria, o pedagogo reuniu algum material básico que pensou ser de grande importância incluir no seu método. Nomeadamente, “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: 44, 45).

Segundo Torres, as técnicas utilizadas envolvem a leitura por relatividade (do sistema Tonic Sol-Fa de John Curwen, com dó móvel inspirados nos hexacordes de Guido d’Arezzo) e leitura por absoluto com letras; Fonomímica inspirada em Inglaterra e enriquecida por gestos correspondentes às notas estranhas da tonalidade: fa-fi; ti-ta; numeração romana para indicar os graus da escala, adaptação do método Galin-Chéve-Paris; fonemas ti-ti-ta de John Curwen para introdução ao ritmo, mas igualmente aplicado às notas desde o início na leitura global; voz, utilizada desde o início e a preceder qualquer leitura musical ou conceito; e interpretação instrumental, sempre que se possa verificar, individualmente ou em grupo (IDEM).

Focando alguns dos aspectos mais importantes e inovadores do método, verifica-se que o sistema Kodály concebe uma nova forma de ler o pentagrama com o sistema relativo que se baseia numa mudança da nota “dó”, sempre que muda a tonalidade. Desta forma, o solfejo é sempre relativo (sistema Dó Móvel), permitindo

³¹ Tradução feita a partir da citação original.

³² Tradução feita a partir da citação original.

uma aquisição mais clara e intuitiva do sistema tonal associado à componente harmónica. Usa também a associação de gestos à altura da nota, ligando um som a um movimento corporal (Heygi, 1975: 12).

Já referimos anteriormente, que no ensino do solfejo no sistema húngaro, são utilizadas as letras e os sinais do sistema tónica sol-fa, o dó móvel e o sistema numérico para indicação dos graus da escala. Todos estes elementos foram adaptados ao repertório tradicional húngaro (Szónnyi in Sandór, 1975: 26).

As sílabas utilizadas no solfejo foram adoptadas da solmização de Guido d'Arezzo, com excepção da sétima nota, acrescentada, e com a sílaba Dó, que já pode ser tratada em 1536, em substituição do 'UT', considerado inadequado ao canto³³:

Do, re, mi, fa, sol, la, ti

É usado o nome ti para evitar confusões entre sol e si. Na prática diária de ensino, numa forma abreviada, apenas são utilizadas as consoantes iniciais:

d – r – m – f – s – l – t

A partir da oitava acima, é colocado um apóstrofo na parte superior do lado direito da letra, enquanto que na parte grave se coloca uma vírgula:³⁴

s, l, t, d r m f s l t d' r' m'

As letras e o nome das notas não são usadas no seu sentido absoluto. O dó é considerado a nota inicial de todas as escalas maiores, enquanto que o la é

³³ A nota 'Si' foi acrescentada às seis sílabas de Guido d'Arezzo por Ludovico Zacconi, no seu livro *PRATTICA DE MUSICA UTILE E NECESSARIA SI AL COMPOSITORE SE ANCO AL CANTOR*, publicada em Veneza em 1596.

³⁴ Esta simbologia utilizada para indicação das oitavas, é análoga aos pontos adicionados por Justine Ward ao sistema numérico. Pontos em baixo do número indicam oitava inferior, enquanto que números acima do número indicam oitava superior.

considerado a nota inicial de todas as escalas menores. A altura absoluta é indicada através das letras usadas no sistema internacional (IDEM):

C D E F G A B

O dó móvel é usado em exercícios de solfejo, onde a tónica da escala se movimenta. C é dó em dó maior, F é dó em fá maior, G é dó em sol maior e assim por diante.



Fig. 20 – Aplicação do sistema dó móvel a diferentes tonalidades

Fonte: in Jamarillo, 2008: 21.

Segundo Jamarillo, este sistema tem dado excelentes resultados em diversos países. Os seus benefícios manifestam-se no facto da aprendizagem do solfejo se simplificar e ser reduzida a sete sílabas, cada uma com uma função melódico-tonal muito definida. A sua dificuldade reside unicamente em aplicar as respectivas sílabas em qualquer das linhas ou espaços do pentagrama. Obviamente que apesar das vantagens associadas, nem sempre é fácil implementar um sistema de dó móvel em países onde o ensino da música se baseia no sistema absoluto, de dó fixo. Contudo, a adaptação pode-se tornar mais fácil, através do uso da escala pentatónica e da soma faseada das notas da escala à medida que a aprendizagem progride (Jamarillo, 2008: 22).

A terceira menor é um ponto de partida muito mais musical que a escala, a qual realmente não é mais do que uma “superestrutura de segundas” (Szónnyi in Sandór, 1975: 29).



Fig. 21 – Utilização do sistema absoluto com o sistema numérico.

Fonte: in Jamarillo, 2008: 21.

O método auditivo serve também para ensinar os elementos melódicos da música. Depois do contacto com os sons, seguem-se as duas escalas. Em primeiro lugar a pentatónica e depois a heptatónica.³⁵ Os intervalos são estudados ao mesmo tempo, interpretando-os primeiro melodicamente e em seguida, simultaneamente. Logo, somam-se os acordes cuja prática pode proporcionar uma base auditiva para a harmonia (Szónnyi in Sandór, 1975: 40).

s-m
s-m-d
l-s-m-d
l-s-m-r-d
d'-l-s-m-r-d
l-s-m-r-d-l,
l-s-m-r-d-l,-s,
s-m-r-d-l
m-r-d-t,-l,
l-s-m-r-d-t,-l,
d, - t - l-s-m-r-d

Fig. 22 – Ordem de aprendizagem de notas e intervalos

Fonte: in Szónnyi in Sandór, 1975: 40.

³⁵ Neste ponto, as bases metodológicas de Kodály assemelham-se à iniciação musical por parte de Orff, utilizando o sistema pentatónico como base melódica inicial.

A partir deste esquema, compreendemos os intervalos abordados inicialmente. A primeira notação musical conhecida pelos alunos, realiza-se com as letras iniciais dos nomes de notas do solfejo, associados em simultâneo com os sinais da fonomímica de Curwen adoptada por Kodály, como sugerem os exemplos abaixo descritos (Szónnyi in Sandór, 1975: 43 e Jamarillo, 2008: 25).



Fig. 23 – Exemplo de uma leitura melódica, “Mari folksong”

Fonte: in Vadja, 1974: 103.

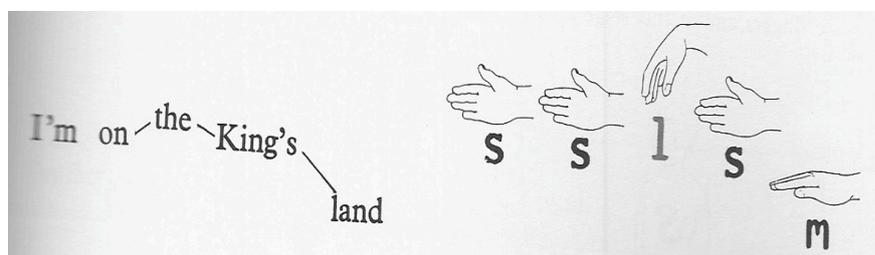


Fig. 24 – Exemplo de uma leitura melódica associada ao nome da nota e à fonomímica

Fonte: in Vadja, 1974: 57.

Mais tarde, quando o sistema tonal se amplia, as novas notas podem ser colocadas na sua verdadeira posição na pauta, podendo ser cantadas com o nome, não somente no solfejo como também como letra e número. Quando a solmização estiver dominada, as letras das notas absolutas começam a surgir em simultâneo com o dó móvel (Szónnyi in Sandór, 1975: 43).

“Such a system is seen as an eficiente mean of understanding the function of individual scale degrees in various keys, by allowing the tonic of the key to provide an aural anchor for dominant, subdominant and other tonal functions” (Campbell, 1995: 52).

O método Kodály, apesar da contextualização nacionalista e cultural onde se insere, tem vindo a ser implementado e adaptado a vários países, graças aos resultados positivos que tem apresentado. Desde Hungria, Suíça, China, Austrália, muitos são os centros Kodály que procuram eternizar e implementar este sistema de aprendizagem no ensino da música. Importa referir o exemplo prático da Colômbia, uma vez que reflecte um dos objectivos deste trabalho e vai ao encontro da prática onde o mesmo se tem inserido.

De acordo com Jamarillo, o sistema de dó fixo, herança de uma educação musical italiana e francesa, é o que tem sido tradicionalmente utilizado na Colômbia. As sílabas sonoras *dó, ré, mi, fá, sol, lá, si* correspondem tanto a alturas sonoras como a sílabas de solfejo.



Fig. 25 – Leitura melódica e solfejo a partir do sistema absoluto

Fonte: in Jamarillo, 2008: 21.

Segundo o autor, mudar a tradição e ensinar o sistema de dó móvel dentro de um continente que utiliza o dó fixo desde os tempos coloniais, resultaria pouco menos que impossível. Poderia ser muito confuso explicar a um aluno que uma mesma sílaba, pode ser alternadamente uma nota absoluta e o quinto grau de qualquer escala. Dentro do sistema absoluto, cada sinal representa um grau da escala (1,2,3, etc.) cujo nome varia de acordo com a tonalidade em que está enquadrado (dó, ré, mi em Dó maior; fá, sol, lá em Fá maior; sol, lá, si em Sol maior,

etc.). “Esta é uma modificação significativa que a aplicação do Método Kodály na Colômbia deve fazer na metodologia tradicional”³⁶ (Jamarillo, 2008, 22).

	1¹	DO¹	FA¹	SOL¹
	7	SI	MI	FA#
	6	LA	RE	MI
	5	SOL	DO	RE
	4	FA	Sib	DO
	3	MI	LA	SI
	2	RE	SOL	LA
	1	<u>DO</u>	<u>FA</u>	<u>SOL</u>

Fig. 26– Fonomímica de Curwen, adaptada ao sistema numérico e às tonalidades absolutas de Dó, Fá e Sol maior.

Fonte: in Jamarillo, 2008: 22.

³⁶ Tradução feita a partir da citação original.

CAPÍTULO 3 - IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Enquadramento Metodológico

A géstica, como foi abordada nos capítulos anteriores, tem acompanhado a história da música na interpretação e na aprendizagem musicais. Como referido anteriormente, muitos são os pedagogos que têm concordado que a utilização do corpo e do movimento, ajuda as crianças na assimilação e compreensão de conteúdos musicais abordados nas aulas de formação musical. Todavia, dado o meio envolvente e as experiências que acompanham o crescimento de uma criança no presente, muitas mostram problemas na reprodução, compreensão e assimilação da altura sonora, nomeadamente dentro da hierarquia tonal. Assim, a problemática deste trabalho incide sobre a procura de uma estratégia para a aprendizagem da leitura da altura sonora, que não dependa totalmente da visão, e que permita uma consciência corporal. Além disso, pretende-se verificar a eficácia do gesto e do sistema numérico na aprendizagem da altura sonora, na medida em que proporcionam uma melhor e mais rápida consciência no reconhecimento auditivo e de leitura das diferentes alturas sonoras.

Em resumo, o presente trabalho, tem como objectivo analisar e verificar duas estratégias complementares ao sistema absoluto para a aprendizagem da altura sonora num âmbito tonal. O sistema numérico, e o sistema dó móvel, ambos associados à fonomímica. A adaptação das duas estratégias, diferencia-se das abordadas anteriormente em Kodály e Ward. Associando o número às notas, pretendeu-se que independentemente do modo ou da tonalidade, o 1 é sempre o nosso grau inicial, pretendo-se estabelecer comparações intervalares e estruturais entre os vários modos, independentemente da nota inicial.

A primeira amostra da investigação, havia sido feita aquando a realização e implementação do projecto educativo no estágio. Contudo, dada a distância física e temporal da primeira observação, foi necessário recorrer a uma nova experimentação

para uma maior fiabilidade dos resultados. Para que os mesmos se revelem demonstrativos e estruturados, iremos usar observações e registos das duas amostras³⁷.

O período de observação da primeira amostra ocorreu entre o 1º e 2º períodos do ano lectivo 2010/2011 no Curso de Música de Silva Monteiro. A presente amostra decorreu desde o início do ano lectivo, 16 de Setembro, até ao final de Outubro. As turmas estiveram sujeitas a um período de observação/experimentação durante 6 e 7 aulas respectivamente. Uma vez que outros conteúdos havia a tratar durante o tempo de experimentação, o tempo destinado à fonomímica/sistema numérico foi mais reduzido. Contudo, durante estas sete semanas, em todas as aulas eram abordadas e relembradas as técnicas até aqui descritas.

No primeiro caso, as duas turmas de 2º grau apresentavam realidades diferentes. Estando as duas turmas sujeitas a estratégias distintas, foi possível estabelecer uma comparação entre o sistema de dó fixo e o sistema numérico. A implementação do projecto decorreu durante seis meses, sendo o trabalho desenvolvido mais exaustivo. Foram trabalhados conteúdos maiores e menores através do sistema numérico na turma de articulado e através do sistema de dó fixo na turma de supletivo. Na altura, os resultados obtidos revelaram-se bastante optimistas, uma vez que a adaptação à fonomímica associada aos números, apesar de inicialmente lenta, teve muita adesão dos alunos, tendo-se inclusive verificado melhorias nos alunos em relação à leitura, e à percepção de pequenos padrões melódicos. Também ao nível da afinação foram obtidos resultados significativos nomeadamente nos alunos “monótonos”.

Na presente amostra, uma vez que os alunos não tinham tido contacto com as estratégias de fonomímica e do sistema numérico, nas primeiras aulas os exercícios eram realizados maioritariamente em conjunto (tendo em conta a afinação e interesse individuais), e estando sempre o professor a realizar a fonomímica em frente aos alunos. Tal verificou-se tendo em conta o factor de confiança e motivação dos alunos, e também a compreensão e assimilação das técnicas. No final do período de experimentação, foi realizada uma avaliação individual, onde os alunos teriam de entoar uma melodia, sem recurso à pauta, apenas com números, e uma

³⁷ De cada vez que forem utilizados dados da primeira amostra, a mesma será indicada com a data 2010/2011.

melodia com recurso à pauta. Ambas apresentaram o mesmo grau de dificuldade e previam o uso da fonomímica. A par disso, de forma a compreender melhor o desenvolvimento dos alunos, durante as aulas várias vezes foi perguntado com qual processo se sentiam mais à vontade na leitura e na audição.

Neste estudo de caso, a metodologia usada baseou-se em técnicas de Investigação-Acção, com Observação participante. Os dados recolhidos tiveram uma abordagem quantitativa e qualitativa, tendo uma posterior análise comparativa. Optou-se assim por uma metodologia mista, visto alguns conteúdos avaliados serem o resultado de uma observação directa do professor durante a aula, e outros conteúdos resultarem de uma aferição de momentos de avaliação escritos e orais.

3.2. Descrição da amostra

A amostra inicial contava com duas turmas de 2º grau. A primeira era composta por 18 alunos do articulado, da Escola Básica Gomes Teixeira, enquanto a segunda era composta por 9 alunos do supletivo do Curso de Música do Silva Monteiro. A primeira turma foi sujeita ao sistema numérico, enquanto a segunda ao sistema do dó fixo. O 2ª A da Escola Gomes Teixeira era uma turma bastante heterogénea. Registaram-se alguns casos de problemas familiares ligeiros, havia uma aluna com Síndrome de Asperger e duas alunas diagnosticadas com dislexia. Contudo, as últimas não mostraram grandes dificuldades de adaptação às aulas. Realça-se também o facto de ambas as turmas terem elementos perturbadores durante o decorrer da aula. Na primeira (Gomes Teixeira), dois alunos com dificuldades que se mantinham sempre distraídos nas aulas, e na segunda (Silva Monteiro), um aluno com potencial mas com alguma dificuldade em acatar a autoridade.

A presente amostra da investigação consistia em duas turmas de 1º grau e uma de 2º grau da Escola de Música da Póvoa de Varzim. A escolha das três turmas, incidiu no facto de uma das turmas de 1º grau não ter qualquer aluno de iniciação, não possuindo, na sua maioria, conhecimentos musicais. Desta forma, com a utilização de dois grupos com realidades passadas diferentes, pretendeu-se

comparar o grau de eficácia do método utilizado, entre alunos que já tinham tido contacto com outras técnicas de aprendizagem, e com alunos que não haviam tido qualquer tipo de contacto com esta forma de ensino. Foram pedidas autorizações aos pais e à Escola, para que desta forma tudo se desenrolasse de acordo com os trâmites legais. As aulas foram gravadas em formato áudio e vídeo, tendo apenas como imagem, o professor e o quadro, não colocando em causa a imagem de nenhum aluno.

No que diz respeito às amostras, a primeira turma, o 1º A era composto por 16 alunos que já haviam frequentado a iniciação na mesma escola, não tendo porém sido submetidos ao método Kodály ou Ward. A segunda turma, o 1ª B, era composta por 15 alunos que se encontravam pela primeira vez no ensino especializado da música e no ensino articulado. Por fim, a terceira turma, 2º A, era composta por 17 alunos, com conhecimentos musicais, mas sem qualquer contacto com o sistema de dó móvel ou fonomímica.

No período em que os alunos foram submetidos à observação, todas as aulas abordavam elementos melódicos, quer auditivos quer de leitura, utilizando a fonomímica, o sistema numérico e o sistema absoluto na sua aprendizagem. Sendo o período de experimentação/observação mais curto do que o pretendido, optou-se por abordar todas as técnicas em todas as turmas, sendo o sistema numérico o preferencial, para a turma que estava a começar pela primeira vez (1º B), e utilizados os restantes em simultâneo nas duas turmas que já apresentavam conhecimentos (1º A e 2º A).

TURMA	2º A (Gomes Teixeira)	2º A (supletivo)	TOTAL
Número de Alunos	18	9	25

Tabela 1 – Número total de alunos envolvidos no projecto (2010/2011)

TURMA	1º A	1º B	2º A	TOTAL
Número de Alunos	16	17	15	38

Tabela 2 – Número total de alunos envolvidos no projecto (2013)

TURMA	2º A (Gomes Teixeira)	2º A (supletivo)
Conhecimentos Musicais	COM	COM

Tabela 3 – Conhecimentos musicais dos alunos envolvidos no projecto (2010/2011)

TURMA	1º A	1º B	2º A
Conhecimentos Musicais	COM	SEM	COM

Tabela 4 – Conhecimentos musicais dos alunos envolvidos no projecto (2013)

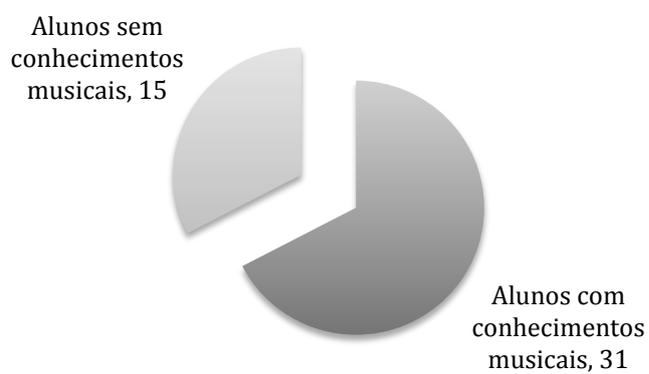


Gráfico 1 – Percentagem de alunos com e sem conhecimentos musicais

3.3. O Sistema Numérico e a Sua Adaptação à Fonomímica

Como já foi referido anteriormente, o sistema numérico é característico da metodologia Ward e, por comparação, ao semelhante sistema indiano, não tendo em Portugal, uma aplicação real significativa no ensino de música. Verificam-se algumas excepções, nomeadamente no Instituto Gregoriano de Lisboa.

O mesmo se verifica com as estratégias adoptadas por Kodály de solmização e da fonomímica. Baseada num sistema de dó móvel e de leitura relativa, torna-se muitas vezes complicado sobrepor-se ao sistema de aprendizagem musical implementado em Portugal, um sistema baseado na altura sonora absoluta e na notação fixa.

As vantagens da junção do sistema numérico à fonomímica, prendem-se com o facto de aliarmos uma técnica que não está subjugada a uma única relação intervalar (sistema numérico) aplicados a uma mnemónica espacial da altura sonora (fonomímica). Fazendo o paralelismo com o sistema indiano descrito no primeiro capítulo, a partir dos números, podem ser trabalhadas e comparadas relações intervalares onde os modos se baseiam. Um '1' é sempre uma tónica ou *finalis*, independentemente da tonalidade absoluta onde se insere. Neste aspecto, parece-nos ser mais proveitoso e mais claro do que a solmização do método Kodály que estabelece modelos diferentes para as várias escalas/modos³⁸. Além disso, no caso de Kodály, a géstica do '1' muda sempre que muda o modo, adaptando-se à nota. No caso dos números, o que se propõe neste estudo, é que o '1', '2', '3', (...), tenham sempre a mesma mnemónica corporal independentemente da escala ou do modo, permitindo desta forma, sistematizar as diferentes relações intervalares entre cada modo, e compará-los entre si.

1 ____ 2 ____ 3 – 4 ____ 5 ____ 6 ____ 7 – 8
Tom – Tom - Meio Tom – Tom – Tom – Tom – Meio Tom

³⁸ Do Ré Mi Fá Sol Lá Ti Dó – Escala Maior;
Lá Ti Dó Ré Mi Fá Sol Lá – Escala Menor;

As relações intervalares apresentadas através dos números, baseiam-se na escala maior como podemos observar acima. A partir desta relação intervalar, são usados sustenidos e bemóis para diferenciar as estruturas intervalares hierárquicas de cada escala ou modo.³⁹

Num estudo semelhante aplicado na Colômbia, o autor refere que existem vantagens na utilização do sistema numérico no método Kodály. Uma vez aplicado a um sistema de Dó fixo (como neste caso), os números permitem sempre a visualização e consciência dos meios tons em qualquer escala. Por comparação o autor explica que aplicando a escala menor solmizada aos números, isto é, 'lá', 'ti', 'dó', (...), não faz sentido começarmos uma escala com '6', '7', '1', (...). Desta forma, os meios tons nas escalas menores ficariam difusos no método (Azuleta, 2005: 66).

Seguindo este raciocínio e comparando com o exemplo dos modos indianos da figura 7⁴⁰, podem-se adaptar os modos e as suas relações intervalares da seguinte forma:

Modo Maior⁴¹ (IV Modo)	1	2	3	4	5	6	7	1'
VII Modo	1	2	3	4	5	6	b 7	1'
V Modo	1	2	3	#4	5	6	7	1'
Modo Menor (II Modo)	1	2	b 3	4	5	b 6	b 7	1'
Modo Menor (forma melódica)	1	2	b 3	4	5	6	7	1'
I Modo	1	2	b 3	4	5	6	b 7	1'
III Modo	1	b 2	b 3	4	5	b 6	b 7	1'

Tabela 5 – Tabela Comparativa de modos melódicos através do sistema numérico

³⁹ Ver Tabela 6 da página 87.

⁴⁰ Figura 7 – Página 42.

⁴¹ Convém referir que as relações intervalares estabelecidas para '1,2,3,4,5,6,7' correspondem à escala maior (tom, tom, meio tom, tom, tom, tom, meio tom), Como se pode verificar no modo indiano 'puro' ou 'Bilaval' (fig. 7).

Partindo de qualquer nota, podemos entoar ou tocar diferentes construções melódicas. Apesar de não fazer parte das turmas envolvidas neste projecto, este quadro é utilizado nas aulas de 6º, 7º e 8º graus. A partir daqui, os alunos além de compreenderem as diferentes estruturas modais, conseguem aplicá-las a diferentes notas a partir da leitura. Além disso, uma vez a estrutura assimilada, esta estratégia mostra-se eficaz quando aplicada à transposição melódica, à memorização e à análise musical.

Andante da Sonata KV 331, W.A.Mozart (1756 – 1791)

The image shows two staves of musical notation in treble clef, key of D major (one sharp), and 6/8 time signature. The melody consists of 16 notes. The first staff contains the first 15 notes, and the second staff contains the final note and a double bar line. Below each staff, the corresponding fingerings are listed as numbers 1 through 5.

Staff 1: 3 4 3 5 5 2 3 2 4 4 1 1 2 2 3 5 4 3 2

Staff 2: 5 3 4 3 5 5 2 3 2 4 4 1 2 3 4 3 2 1

Fig. 27 - Melodia de Mozart aplicada aos números

Usando esta técnica, a memorização e transposição ficam associadas à estrutura melódica, e não à leitura por relatividade (como muitas vezes acontece). Partindo de uma tonalidade completamente diferente, a melodia pode ser entoada em Dó Maior (“mi fá mi sol sol”), Lá \flat Maior (“dó \flat ré dó \flat mi \flat mi”) ou Fá \sharp Maior (“ \sharp lá si \sharp lá \sharp dó \sharp dó”).

Outra possibilidade que permite esta adaptação é a explicação de conteúdos auditivos e teóricos como os intervalos e acordes. Partindo da base ‘1’, matematicamente se explica o um intervalo ou um acorde. Um exemplo:

$$1 - 2 = 2^a \qquad 1 - 5 = 5^a \qquad 1 - 7 = 7^a$$

No caso dos acordes, a utilização dos números permite abordar a sua estrutura, como também a sua complexidade, isto é, facilmente podemos comparar que numa escala maior teremos um acorde maior de 1 – 3 – 5 e numa escala menor

um acorde menor de 1 - \flat 3 - 5. Numa abordagem inicial, pode ser uma ferramenta a utilizar para entoar e identificar acordes auditivamente, cantando os dois a partir da mesma base. Num trabalho mais aprofundado, pode ser uma forma de abordar as extensões dos acordes associados aos modos⁴², tais como as sétimas:

Modo Maior (sétima maior) - 1 - 3 - 5 - 7

VII Modo (sétima da dominante) - 1 - 3 - 5 - \flat 7

II Modo (sétima menor) - 1 - \flat 3 - 5 - \flat 7

Obviamente que esta é uma abordagem estrutural que relaciona os intervalos entre si. No entanto, no campo harmónico será necessário contemplar as questões de harmonia associadas a cada modo, uma vez que os acordes não surgem isolados e sim associados a uma estrutura.⁴³

Da pesquisa bibliográfica realizada ao longo dos anos, e da experiência na sala de aula com diversos graus, grande parte deste material tem sido utilizado nas aulas de formação musical desde o 1º ao 8º graus. Da sua observação, além da maior consciência dos modos e da altura sonora, esta adaptação dos demais métodos permite um desenvolvimento da afinação e acuidade auditiva, bem como de uma maior consciência para a improvisação.

⁴² Forma como é muitas vezes abordada a estrutura e improvisação no jazz.

⁴³ Na performance jazzística, os dois tipos de raciocínio coexistem normalmente. Muitas vezes numa jam session, para adaptar o 'tom' da canção ao cantor, os músicos em palco têm necessidade de transpor de memória toda uma estrutura melódica e harmónica de um standard de jazz.

3.4. Apresentação do Estudo de Caso

Reconhecendo a realidade de ensino nos dias de hoje, nomeadamente no que ao ensino articulado diz respeito, o público alvo onde o projecto se insere divide-se em diferentes realidades: os alunos que vivenciaram uma aprendizagem musical através da iniciação; os alunos que vivenciaram uma aprendizagem musical através de um ensino de educação musical ministrado nas “Aec’s” (muitas vezes sem qualquer linha orientadora entre as demais escolas); e, por fim, os alunos que até aqui nunca tiveram contacto com o ensino de música até aqui.

Vários pedagogos concordam que na maior parte das vezes recorrer ao pentagrama e ao sistema absoluto como forma de abordagem inicial, torna-se incipiente e insuficiente para uma sistematização correcta das matérias. É necessária uma aprendizagem que permita aos alunos uma evolução saudável e motivadora nas disciplinas que envolvem este ensino.

Desta forma, como ferramentas de avaliação do projecto, foi adaptada a fonomímica ao sistema numérico, e as leituras utilizando apenas os números e o ritmo associado à melodia⁴⁴. Como “*El método Kodály en Colombia*”⁴⁵, as técnicas de fonomímica e do sistema numérico foram aplicadas em conjunto, estabelecendo mais facilmente a ponte para o pentagrama e o sistema absoluto. O uso do pentagrama, ocorreu sobretudo nas turmas com conhecimentos. Na turma sem passado musical, o recurso ao pentagrama foi mais reduzido, de forma a não perturbar a evolução normal da aprendizagem, em alguns aspectos justificando máximas que nada têm a ver com o projecto em questão.

Visando a problemática essencial do trabalho matérias melódicas, e a procura de estratégias que permitam um rápido desenvolvimento e compreensão dos conteúdos tonais, a abordagem rítmica foi realizada em paralelo de uma forma simplificada, sendo essencialmente utilizadas figuras como a pulsação e a divisão de compassos simples e compostos. De forma a facilitar e a focar a avaliação dos exercícios, os conteúdos rítmicos não foram tido em conta na apresentação dos

⁴⁴ Exercícios apresentados mais à frente (figuras 36 e 37, páginas 98 e 99).

⁴⁵ JARAMILLO, A. Z. – *El método Kodály en Colombia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javariana, 2008.

resultados, uma vez que teríamos de ter em conta outras variáveis que não estão directamente relacionadas com o trabalho. Além disso, importa referir que a abordagem ao pentagrama foi realizada a partir da leitura por relatividade e da pauta dupla. Nos exercícios avaliados com pauta, a clave escolhida teve em conta o período lectivo e o tempo sujeito a avaliação. Assim, optou-se pela clave de sol, por ser a clave com a qual todos os alunos já possuíam algum conhecimento.

Uma vez que o contacto com as estratégias da fonómica e do sistema numérico nunca se havia verificado em nenhuma turma, a abordagem inicial nas primeiras aulas foi bastante semelhante entre os três grupos, sendo a imitação uma das estratégias mais contempladas nesta fase.

Nesta etapa, a parte melódica foi iniciada por uma abordagem à escala maior, através dos números com a ajuda do piano, e a *CAPPELLA* usando a fonómica. A escala era repetida mais do que uma vez, para que os alunos ouvissem e compreendessem os gestos associados às notas em questão. Depois deste processo estar bem cimentado, seguiu-se a imitação de alguns padrões, que incidiram sobre os principais graus da escala, de forma a sensorialmente se começar a introduzir a hierarquia tonal e a atracção entre os principais graus.

A partir da 4ª/ 5ª semana, estando já os alunos familiarizados com o processo, começou a inserir-se a audição interior em simultâneo com a fonómica. O professor executava uma melodia, os alunos pensavam-na em silêncio e entoavam de seguida usando os gestos memorizados. Nas turmas mais avançadas, rapidamente se passou a realizar leitura melódica com e sem ritmo, reconhecimento auditivo de melodias e ditados melódicos.

No caso do 2º grau, inicialmente não era utilizada a pauta, sendo introduzida a mesma a partir da 4ª aula. A passagem entre números e notas foi feita em Dó Maior e outras tonalidades já abordadas pelos alunos (Ré Maior, Fá Maior e Sol Maior), tendo sempre em conta a hierarquia da escala.

No caso do 1º Grau A, a pauta foi introduzida a partir da 5ª aula, mas usando a técnica de Kodály de escrever a inicial por baixo e o respectivo número, de forma a que a leitura das notas não fosse uma dificuldade para a comparação entre a leitura por números e a leitura por notas.

Na turma do 1º grau B, a pauta foi abordada muito no final, uma vez que os alunos praticamente não tinham tido contacto com esta forma de leitura. De forma a estruturar os diferentes nomes das notas, eram realizados em simultâneo jogos de memorização com o nome das notas na forma ascendente e descendente a partir de qualquer nota de uma escala. Além disso, foi trabalhada a leitura por relatividade para desenvolver a noção espacial e o reconhecimento visual das notas e das alturas sonoras.

No final deste processo, os alunos passaram por um procedimento de avaliação escrito resultado do calendário escolar. Uma vez que não perturbaria os objectivos de avaliação de cada turma, foram inseridos em cada prova escrita, exercícios de reconhecimento auditivo através do uso de números e de pautas para uma comparação dos resultados. No primeiro caso, os alunos teriam de escrever a sequência melódica ouvida através dos números sem qualquer relação com a pauta. No segundo exercício, os alunos ouviriam um excerto melódico, e teriam de escrever a sequência melódica na pauta. Em ambos os casos, o ritmo não foi tido em conta na correcção de cada exercício.

Importa salientar que o sistema numérico foi preferencial em todos os casos, mesmo nas turmas com conhecimentos. Rapidamente o paralelismo entre tonalidades e hierarquias foi feito. Desta forma, um padrão de 1 – 5 – 1, era transformado em “Dó” – “Sol” – “Dó”, ou “Ré” – “Lá” – “Ré”, dependendo da tonalidade em questão.

Na amostra realizada em 2010/2011, estando as turmas a usar métodos diferentes para a comparação dos resultados, o material utilizado nas aulas foi o mesmo, mas com aplicações diferentes durante a aula. Na aprendizagem de uma melodia menor, enquanto a turma do 2º A (Gomes Teixeira) realizava todos os exercícios preparatórios a partir dos números, o 2º A (supletivo) utilizava o nome das notas para o mesmo exercício. Mesmo nos ditados e memorizações melódicas, o enquadramento era sempre feito tendo em conta a estratégia utilizada em cada turma.

Na amostra presente, dado o curto espaço de tempo para a implementação e recolha de dados, e dada a heterogeneidade da amostra, para uma maior credibilidade optou-se por sujeitar os alunos ao mesmo material durante o mesmo

espaço temporal. Assim, os resultados obtidos serão analisados tendo em conta o passado musical e as características individuais de cada turma.

Inicialmente, pretendia-se expor os três grupos ao modo maior e menor para compreender as vantagens na comparação dos dois modos, e na aplicação do reconhecimento auditivo. Face à necessidade de acompanhar o programa, e de alguns problemas de comportamento verificados nos alunos, o tempo dispensado para abordar o modo menor não foi o esperado na maior parte das turmas. Assim, não foi possível estabelecer uma comparação totalmente fiável entre os diferentes modos. Os resultados verificados centram-se sobretudo no modo maior, podendo a comparação ser feita ao nível sensorial⁴⁶. Porém, na fase final do estudo, foi possível estabelecer uma relação indirecta entre os diferentes modos, através de exercícios de identificação de acordes.

Tendo este estudo sido implementado durante o primeiro período, a abordagem inicial serviu também como revisão de alguns conceitos, para os alunos com conhecimentos musicais, e como primeira abordagem no caso de alunos sem conhecimentos musicais.

Neste primeiro contacto, optou-se por sujeitar a amostra à escala maior através do sistema numérico, não tendo no momento, preocupações com a parte rítmica. De realçar, que se optou maioritariamente por Dó Maior, Sib Maior e Ré Maior, como bases absolutas, tendo em conta a tessitura mais confortável nos alunos.

No 1º A e 1º B, foi apresentada a escala através dos números, através da imitação e através do contacto visual com o quadro.

No 2º A, a escala foi apresentada através dos números, através da imitação, contacto visual com o quadro, e fazendo o paralelismo com as tonalidades.

⁴⁶ Para podermos abordar este assunto, anexaremos planos de aula do primeiro período de observação, com o respectivo relatório.

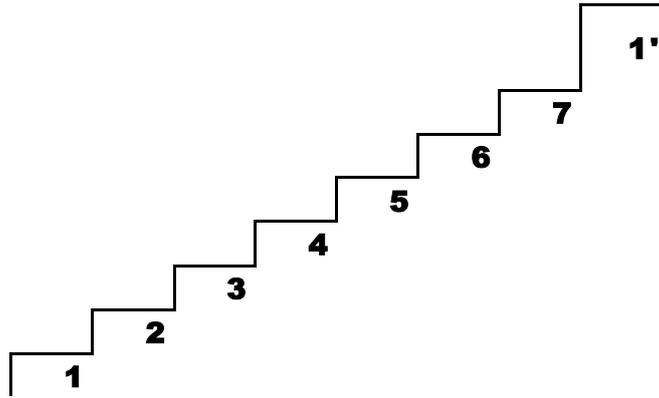


Fig. 28 – Escala maior através do sistema numérico, forma ascendente.

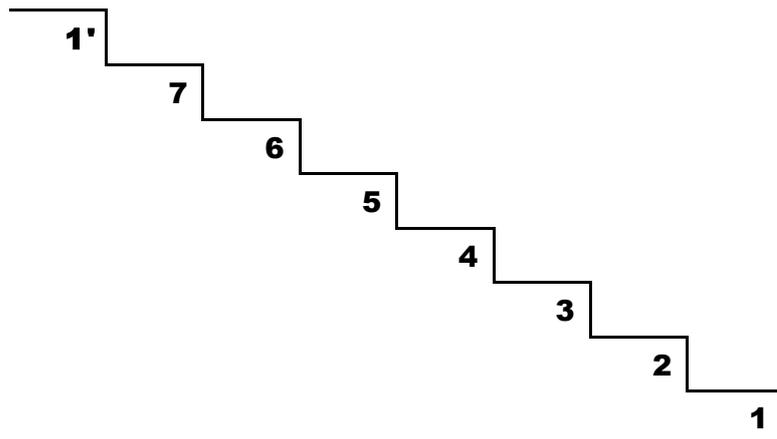


Fig. 29 – Escala maior através do sistema numérico, forma descendente.

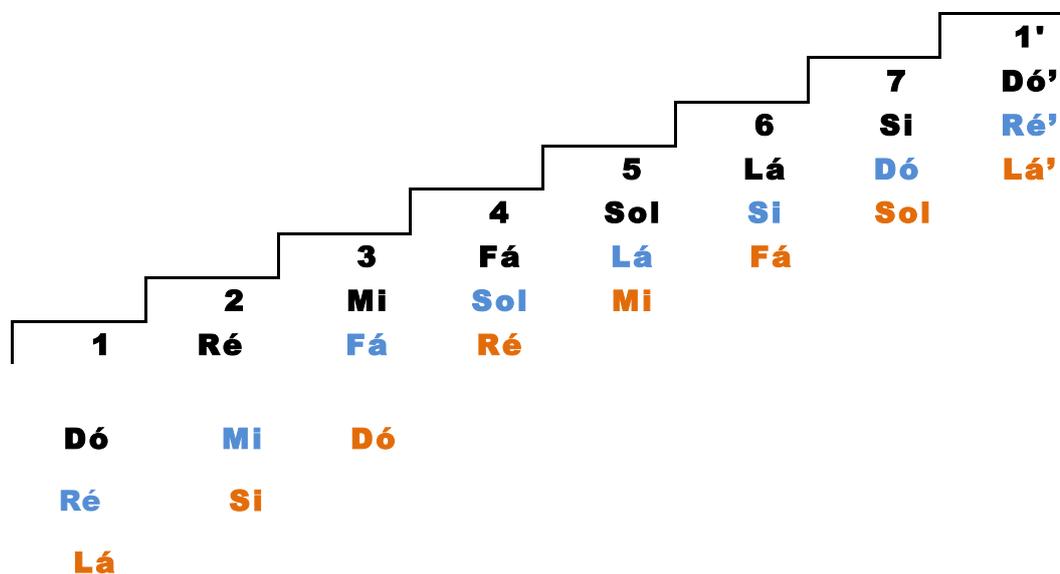


Fig. 30 - Aplicação do sistema numérico às tonalidade de Dó Maior, Ré Maior e Lá Maior na forma ascendente.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| a) 12345 | b) 54321 |
| c) 11555 | d) 55111 |
| e) 15155 | f) 51511 |

Fig. 31 – Exemplo de frases de imitação cantadas pelo professor e repetidas pelos alunos (modo maior)

- | | |
|--------------------|--------------------|
| a) 12 ♭ 345 | b) 54 ♭ 321 |
| c) 11555 | d) 55111 |
| e) 15155 | f) 51511 |

Fig 32– Exemplo de frases de imitação cantadas pelo professor e repetidas pelos alunos (modo menor)

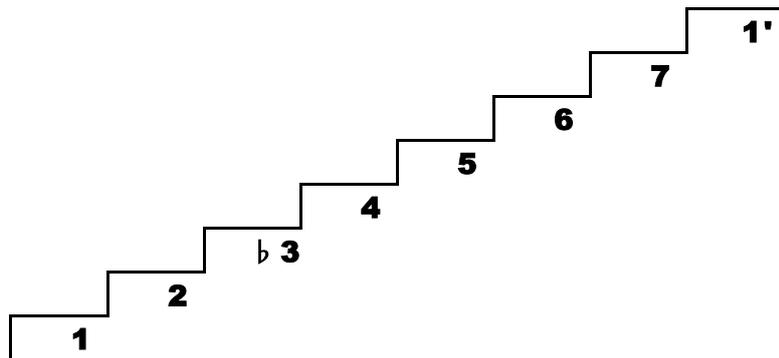


Fig. 33 – Escala menor melódica através do sistema numérico, forma ascendente.

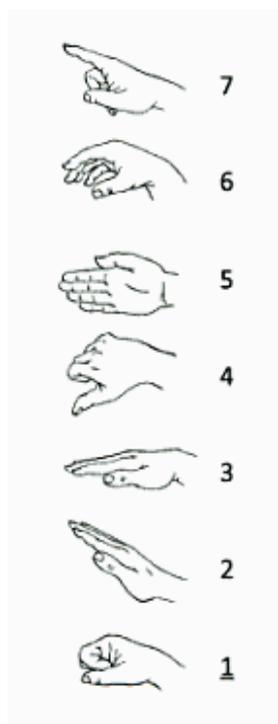
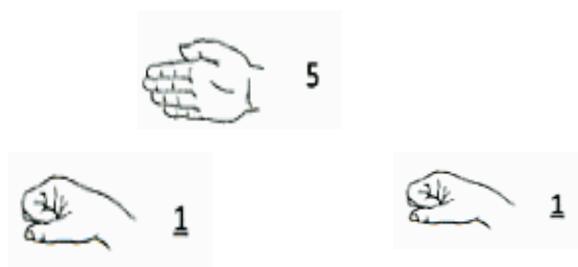


Fig. 34 – Fonomímica aplicada aos números

a)



b)

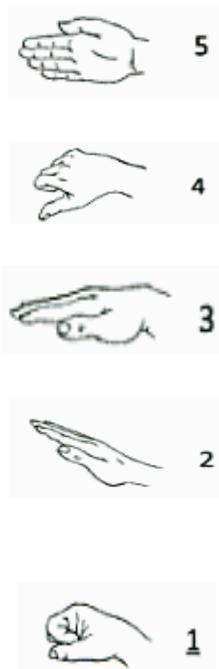


Fig. 35 – Exemplo de alguns padrões de imitação (a) modo maior e menor; b) modo menor; c) modo maior).

Como foi já referido, após a entoação da escala, o professor realizou alguns padrões melódicos associados à fonomímica para uma melhor memorização e compreensão da mesma. Através da figura acima (35), foram exemplificados alguns dos padrões utilizados, associados ao gesto. No caso de a) 1 – 5 – 1 ; b) 1 – 2 – 3; c) 1 – 2 – 3 – 4 – 5. Outros exemplos foram utilizados, como vemos na figura 39. Aqui, as melodias descritas associam-se à imitação e à leitura sem o auxílio da pauta. Em ambos os casos a fonomímica encontra-se sempre associada ao processo. Convém também referir que nos padrões descritos são focadas os graus/números de maior importância para estabelecer a hierarquia tonal, nomeadamente a atracção 1 – 5 – 1, 1 – 7' -1'; 2 – 5 – 1, entre outras.

Estando uma vez os alunos familiarizados com a fonomímica e com o sistema numérico, o passo seguinte, associou a parte rítmica à leitura melódica. Tratando-se de graus iniciais, as excertos apresentados não continham grandes dificuldades

No caso específico dos ditados melódicos, na turmas de primeiro grau a forma de escrita incidu maioritariamente sem recurso à pauta e ao ritmo. Apenas no reconhecimento das alturas associadas ao número e ao gesto. Desta forma, alguns ditados eram realizados oralmente, enquanto outros eram tocados ao piano e com recurso à escrita. A figura abaixo contém alguns dos exemplos de leituras melódicas na pauta realizados com recurso às iniciais do nome das notas.

a)

b)

c)

Fig. 37 – Exemplos de exercício usados com ritmo na pauta e utilizando a solmização (correspondência com a figura 31).

Como se encontra descrito, as respectivas leituras fazem correspondência com a figura anterior onde apenas se utiliza os números com o ritmo associado. Numa das avaliações individuais, foram utilizadas ambos os excertos (figuras 36 e 37⁴⁷) como leituras melódicas.

Em relação à turma do 2^a A, todo o processo anteriormente descrito foi utilizado nas aulas. Além disso, foi aplicado o mesmo à leitura na pauta, com e sem recurso à utilização das iniciais das notas. O sistema numérico, depois de compreendido e amplamente utilizado, foi aplicado à leitura de repertório, como podemos verificar na figura seguinte. Após uma leitura rítmica realizada por partes e em diferentes níveis, foi feita a análise da tonalidade do excerto (Dó Maior). A escala foi entoada com acompanhamento ao piano, e com a utilização da fonomímica,

⁴⁷ Ver Páginas 98 e 99.

inicialmente usando o sistema numérico, sendo de seguida aplicado à tonalidade em questão. Os mesmo padrões realizados com fonomímica e sistema numérico foram executados com os gestos e com as notas reais. Após a interiorização da tonalidade e das atracções que a envolvem, foi pedido aos alunos que escrevessem os números na partitura como está indicado na figura abaixo, tendo em conta as respectivas oitavas. Após esse processo, foi executada a leitura entoada com números e os gestos correspondentes. Depois das alturas sonoras estarem bem assimiladas e do processo de reconhecimento das mesmas começar a revelar-se mais acessível, foi aplicado o mesmo processo ao solfejo cantado por absoluto. Realizou-se o mesmo processo para a leitura na clave de sol (exemplo da flauta e do Glockenspiel) e na clave de fá (exemplo do violoncelo e contrabaixo).

II

Menuetto

1' 5 5 3' 1'1' 1' 3' 3' 1' 2' 7 1 1' 3' 3' 1' 2' 7 1
 f p mf
 1 1 1 1 1 5 5_ 1 1 5 5_ 1

Fig. 40 – Sistema numérico aplicado à leitura melódica num excerto de repertório numa aula de 2º grau (clave de sol e clave de fá)⁴⁸

Os anexos são exemplos dos exercícios aplicados às provas auditivas das diferentes turmas. Neste caso específico da prova escrita do 1º A.

⁴⁸ Excerto melódico do II andamento da *Sinfonia dos Brinquedos*. Ver partitura no anexo*

No primeiro exercício, os alunos escutaram as diferentes frases rítmicas três vezes cada uma, tocadas ao piano. Cada nota era tocada com a mesma duração, e era dado um intervalo de tempo entre cada vez, para audição interior dos alunos. No segundo exercício, eram escutadas as mesmas três vezes, mas os alunos deveriam associar a altura sonora ao nome das notas, escrevendo o respectivo som na pauta. Em ambos os casos, a duração de cada nota permanecia igual. Além disso, antes de cada exercício, os alunos entoavam a escala através do sistema numérico e do sistema absoluto, utilizando nos dois casos a fonomímica.

Na turma do 1º B, os exercícios eram os mesmos da turma A, com a diferença de cada frase estar dividida em partes mais pequenas, quer no sistema numérico, quer na pauta.

Exemplo do professor:

a) **1 2 3 2 3** b) **5 4 3 4 5**

c) **1 5 4 5 1'** d) **5 5 6 7 1'**

As diferenças justificam-se pelo facto dos alunos ainda não se sentirem à vontade com a leitura e escrita imediata da pauta. Para frases melódicas maiores, a capacidade de memorização dos alunos ainda não estava suficientemente desenvolvida para permitir a escrita no pentagrama.

Por fim, no caso do 2º grau, o primeiro ditado incluía os números e as notas em simultâneo, enquanto que o segundo exercício consistia na escrita das notas de uma melodia com o ritmo dado. Neste último, os números não foram utilizados.

Tendo em conta o tempo de aplicação do projecto, as gravações iniciais incidem sobre os resultados gerais da turma. Neste caso os parâmetros avaliados têm em conta a afinação, a aprendizagem da fonomímica e das atracções tonais. Para uma melhor comparação entre os diferentes grupos, seleccionou-se cinco alunos de cada turma. Entre cada grupo, encontram-se os alunos com maiores dificuldades e com

Os resultados seguintes serão avaliados sob o ponto de vista qualitativo e quantitativo. Na avaliação qualitativa, os dados incidem nos aspectos da leitura, de apreciação da afinação, qualidade de som e rapidez de aprendizagem. Neste caso faremos a avaliação da leitura através da escala:

- MB – Muito Bom – Excelente qualidade;*
B – Bom - Boa qualidade;
S – Satisfaz – Qualidade média;
NS – Não Satisfaz – Qualidade débil, fraca;

Optou-se por uma escala de quatro níveis, por se entender que dado o meio envolvente e as características do projecto, importa detectar quais os alunos com muitas dificuldades e por contraste os com muitas facilidades.

No caso da afinação, a avaliação em três níveis é baseada na divisão por “passarinhos” do método Ward aplicado nas aulas de Formação/Iniciação Musical. Aqui, os alunos são divididos em “Rouxinóis”, “Pintassilgos” e “Pardais” conforme a produção vocal e imitação melódica. Por comparação, estabeleceu-se “A”, “B” e “C” para a avaliação da condição vocal.

Afinação:

- A – Boa afinação e percepção da altura sonora.*
B – Afinação satisfatória mas com alguns problemas no domínio vocal.
C – Afinação débil. Aluno monocórdico.

Nos aspectos do reconhecimento auditivo através dos ditados, na forma numérica e no pentagrama, a avaliação será quantitativa, já que apenas as notas correctas serão compatibilizadas. A avaliação será feita através da escala usada e estipulada na escola em vigor:

- 5 – Muito Bom – Correspondência entre 90 – 100%*
4 – Bom – Correspondência entre 75 – 89%
3 – Satisfaz – Correspondência entre 50 – 75 %
2 – Não Satisfaz – Correspondência entre 30 – 49%
1 – Fraco – Correspondência entre 0 -29%

Para a avaliação dos resultados, contaremos, como já foi referido, com alguns resultados recolhidos durante a fase de estágio de 2010/2011.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Apresentação e Discussão da Observação Inicial

Na primeira amostra de observação (2010/2011), as duas turmas apresentavam características bastante diversas. Apesar de ambas serem do 2º grau, a rapidez de resposta aos estímulos e exercícios propostos não era a mesma. A turma do 2º grau supletivo, sujeita ao sistema de dó fixo, tinha alguns alunos com conhecimentos musicais anteriores, progredindo mais depressa do que a turma do articulado. Além disso, o número de alunos que a compunha era metade do valor da outra turma.

Apesar de nunca terem tido contacto com as técnicas de fonomímica e do sistema numérico, as bases apresentadas eram bastante sólidas, sendo a identificação auditiva da altura sonora bastante acima da outra turma. Contudo, nos exercícios de entoação, verificaram-se alguns problemas de afinação e de reconhecimento auditivo, havendo alguns alunos que classificaríamos como “C”.

Na turma do articulado, além dos casos especiais que se observaram, nenhum aluno havia frequentado iniciação musical, mostrando algumas dificuldades ao nível da execução musical. Também aqui, se observaram casos de crianças ‘monótonas’, principalmente nos rapazes.

Na presente amostra, o trabalho desenvolvido com os alunos nesta fase, foi direccionado para a turma inteira, uma vez que o objectivo inicial foi dar a conhecer e implementar as diferentes estratégias propostas, especificamente a fonomímica. Desta forma, os alunos não foram avaliados individualmente, mas em turma. Além disso, não teríamos dados suficientes para avaliação individual, visto o projecto ter sido aplicado no 1º período, e nenhuma das turmas ter sido leccionada pelo professor em questão. Tendo em conta o cenário de adaptação do ponto de vista técnico e humano de ambas as partes, optou-se por avaliar num universo abrangente. Para se tornar mais clara a leitura, as turmas foram divididas em rapazes e raparigas, tendo em conta a tessitura vocal e o comportamento.

Nesta fase de implementação do estudo, entre a terceira e a quarta semanas, os alunos passaram por um processo de habituação e de contacto com a fonomímica e o sistema numérico. Os gráficos seguintes reflectem questões como a afinação, e a adesão a novas estratégias de aprendizagem.

Na afinação, a avaliação foi feita pelo próprio professor durante a observação das aulas.

TURMA	1ªA			1º B			2º A		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
RAPAZES	5	3	1	3	1	3	4	4	---
RAPARIGAS	6	1	---	---	6	3	7	2	---

Tabela 6 – Avaliação da afinação dos alunos das turmas do 1ª A, 1ª B e 2º A

Como podemos observar na tabela acima, as raparigas da turma do 1º A apresentam uma melhor qualidade de emissão vocal do que os rapazes. 6 raparigas possuem uma boa afinação enquanto que apenas uma demonstra algumas inseguranças quando abordada individualmente. No caso dos rapazes, apenas 5 possuem uma boa afinação; 3 têm uma afinação mediana, mais insegura e 1 aluno é caracterizado como monótono. Este aluno em especial, apesar de bom aluno e participativo, tem algumas dificuldades em imitar o professor e os colegas. Foi feito algum trabalho de vocalizos e de ressonâncias, mas não o suficiente, para as melhorias se revelarem notórias. Em geral, a turma tem uma boa afinação, sendo as raparigas mais constantes que os rapazes.

Na turma B, os resultados verificados são em geral mais fracos. Apenas 6 dos 15 alunos da turma têm uma boa capacidade de afinação e 3 apresentam problemas de ‘monotonismo’. Sendo os alunos desta turma iniciantes no estudo de música, provavelmente o contacto com as canções, com actividades de entoação e de reconhecimento foram muito poucas ou quase nulas na formação até aqui. Desta forma, as 3 alunos com problemas de ‘monotonismo’ têm problemas de emissão do som, “falando” na maior parte das vezes, em vez de “cantar”.

Na turma C, também as raparigas apresentam melhor afinação do que os rapazes. 7 cantam com uma afinação bem precisa e boa produção vocal, enquanto que apenas 2 têm mais insegurança em alguns registos (principalmente os mais agudos). No universo masculino, os rapazes encontram-se igualmente divididos em 4 rapazes para uma boa afinação e 4 para uma afinação mais insegura. Neste caso, os resultados inferiores são observados em alunos que começam a passar pela mudança de voz, tendo mais dificuldade em imitar o professor, e encontrar um registo confortável para entoarem.

Nesta primeira fase, apesar dos alunos nunca terem contactado com a fonomímica anteriormente, todas as turmas reagiram bastante rápido à sua aplicação. Tendo sempre a imagem do professor à frente, os gestos foram aprendidos por espelho e imitação. As três turmas reagiram da mesma forma positiva ao gesto. Foi verificado, que os alunos sem conhecimentos musicais, não colocaram qualquer tipo de barreira, sendo a turma que mais facilmente memorizou os gestos. A turma do 2º A, apesar de reagir bem, foi a turma que colocou mais barreiras, possivelmente por estarem habituados à notação no pentagrama.

Ainda nesta primeira abordagem, foi possível observar que os alunos ‘monótonos’ (C) da turma do 1º B, e os alunos com algumas inseguranças (B) de todas as turmas, melhoravam a afinação e qualidade do som, quando eram abordados individualmente para a assimilação e reconhecimento do gesto à altura sonora.

No trabalho análogo feito em 2010/2011, a turma do 2º grau articulado passou por um processo de ambientação semelhante ao até aqui descrito, tendo –se verificado algumas melhorias no final do 1º período desse ano lectivo⁴⁹.

⁴⁹ Consultar anexo 6, página 137.

4.2. Apresentação dos resultados finais

Neste capítulo, serão apresentados os resultados relativos à fase final nas três turmas, no que diz respeito à leitura e escrita usando o sistema numérico e a pauta. Os exercícios foram realizados de acordo com as dificuldades e especificidades de cada turma. Também serão explanados dois planos de aula das turmas do 2º grau do relatório de estágio a título comparativo.

As tabelas e gráficos seguintes focam o aspecto da escrita no ditado melódico. Foram usados o sistema numérico e a pauta como forma de comparação na notação. Os resultados obtidos resultam, como foi referido anteriormente, de uma correcção das provas escritas realizadas a disciplina de formação musical. Desta forma, os resultados apresentam-se segundo uma perspectiva quantitativa.

Começamos pela turma do 1º A. Relembramos que os alunos desta turma apresentavam conhecimentos de iniciação musical. Continuaremos a dividir as turmas em rapazes e raparigas para uma análise final mais coerente.

Na tabela seguinte, são apresentados os resultados gerais da turma nos dois tipos de exercícios.

	0 – 29%	30 – 49%	50 – 74%	75 – 89%	90 – 100%
Rapazes – S. Numérico	----	----	1	3	5
Raparigas – S. Numérico	----	----	2	3	2
Rapazes – Pauta	----	----	1	----	8
Raparigas – Pauta	----	1	1	1	4

Tabela 7- Percentagens obtidas entre rapazes e raparigas no sistema numérico e na pauta.

De uma forma geral, verifica-se que o ditado realizado na pauta apresenta melhores resultados entre rapazes e raparigas, mas também os piores resultados. No caso do sistema numérico, temos três alunos com resultados médios, seis alunos

com resultados bons e sete alunos com muito bons resultados. Na pauta, o único índice negativo corresponde a uma nota de uma rapariga. Existem dois resultados médios, um bom, e doze muito bons.

Comparando por aluno os resultados do primeiro e segundo exercícios (anexo 6 página 137) verifica-se que nos rapazes 4 alunos melhoraram os resultados na pauta; 2 baixaram e 2 mantiveram. Nas raparigas, 3 subiram os resultados do primeiro para o segundo exercício, 2 desceram e 2 mantiveram. Em ambos os casos, os alunos que mantiveram atingiram a máxima classificação nos dois exercícios.

Em geral a turma apresentou excelentes resultados. Apenas se verifica um índice negativo, há uma grande percentagem de alunos a atingir o nível máximo. No sistema numérico, as percentagens apresentadas são mais regulares entre os rapazes e as raparigas, não tendo sido atingida nenhuma negativa. Pelo contrário, na pauta, há um grande número de alunos a atingir a nota máxima, quer nas raparigas quer nos rapazes, mas também há uma nota relativamente fraca. Em geral, os rapazes apresentam melhores resultados que as raparigas quer na pauta quer no sistema numérico como podemos observar nos gráficos abaixo.

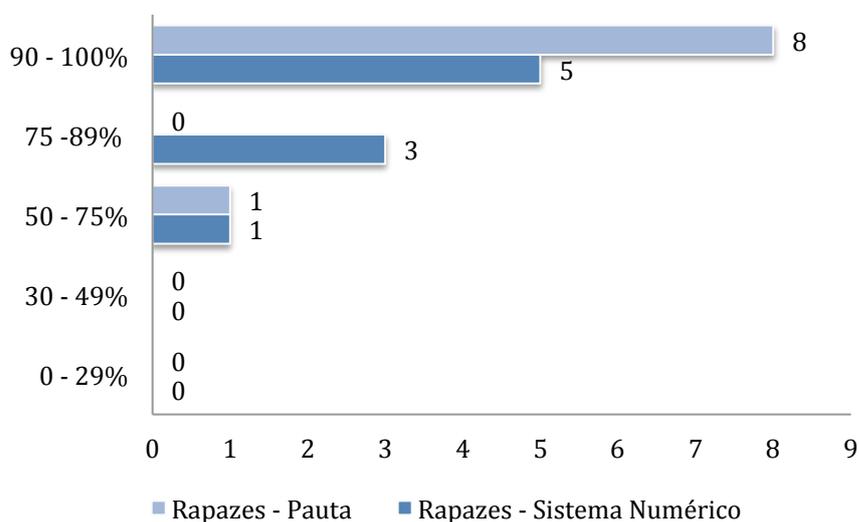


Gráfico 2– Comparação das percentagens obtidas entre a pauta e o sistema numérico nos rapazes (1º A)

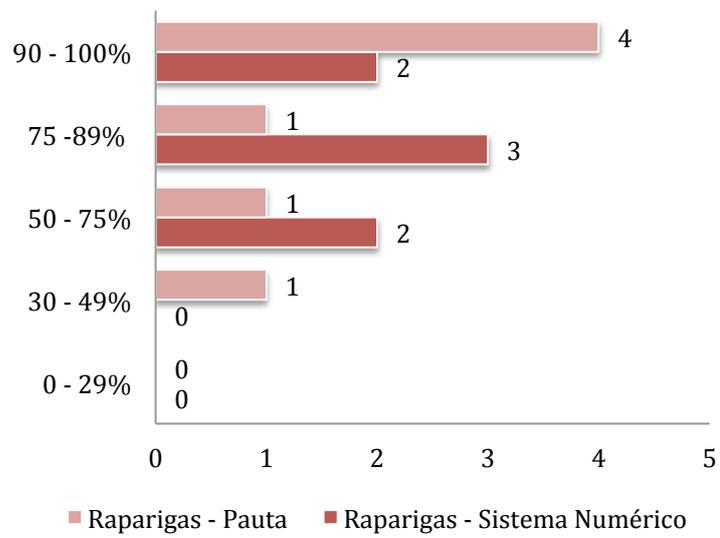


Gráfico 3– Comparação das percentagens obtidas entre a pauta e o sistema numérico nas raparigas (1º A)

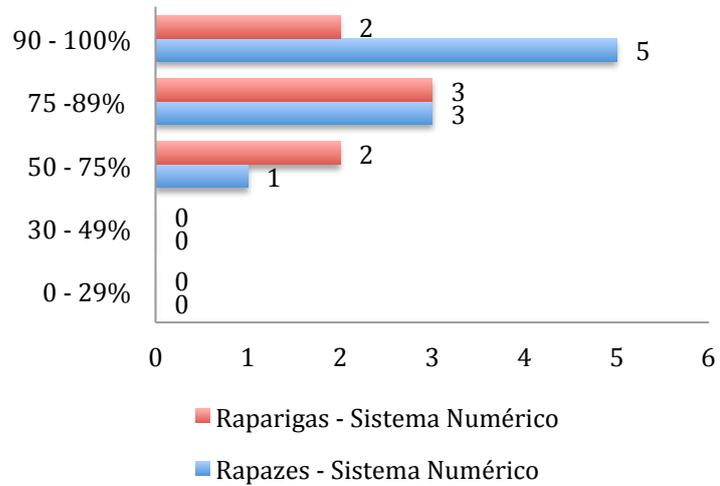


Gráfico 4– Comparação das percentagens obtidas no sistema numérico entre raparigas e rapazes (1º A)

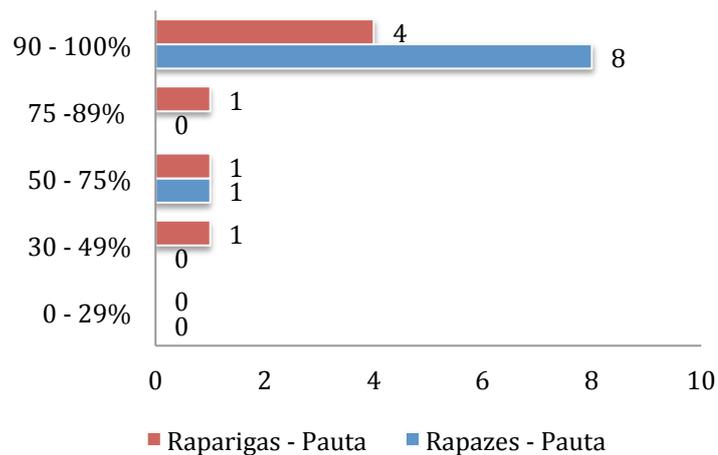


Gráfico 5 – Comparação das percentagens obtidas na pauta entre raparigas e rapazes (1º A)

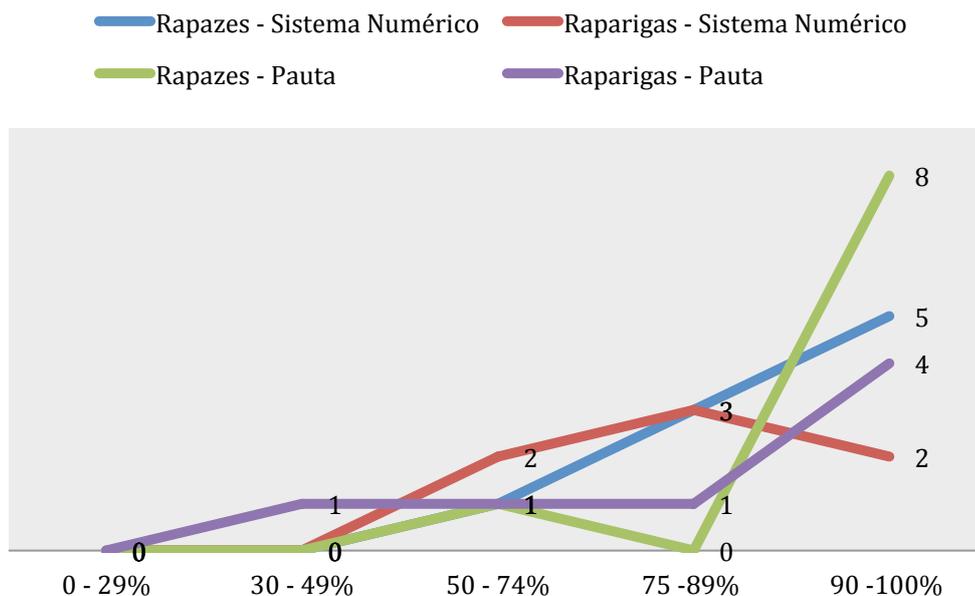


Gráfico 6 – Visão geral dos resultados (1º A)

Nesta visão geral, podemos observar as curvas dos dois grupos nos diferentes exercícios avaliados. No universo feminino, as alunas apresentam uma linha crescente até ao resultado “Bom”, descendo ligeiramente na nota mais alta, quando avaliadas em notação numérica. Na pauta, apresentam um início bastante baixo, fraco, com uma subida pouco acentuada até ao satisfaz, acabando por subir exponencialmente até à nota máxima.

Nos rapazes, ambas as linhas apresentam um crescendo até à nota máxima. A curva mais acentuada verifica-se na pauta, visto que há um grande número de alunos a atingir o nível máximo.

Na turma do 2º A os resultados foram ligeiramente diferentes.

	0 – 29%	30 – 49%	50 – 74%	75 – 89%	90 – 100%
Rapazes – S. Numérico	----	----	----	1	7
Raparigas – S. Numérico	----	----	---	1	8
Rapazes – Pauta	1	----	1	2	4
Raparigas – Pauta	----	----	1	3	5

Tabela 8 - percentagens obtidas entre rapazes e raparigas no sistema numérico (2º A)

Analisando a tabela acima, verifica-se que o sistema numérico apresenta um melhor e maior número de resultados nos rapazes e nas raparigas, e que apenas se registam resultados acima dos 75 %. No exercício com pauta, os alunos obtiveram piores resultados, havendo uma negativa nos rapazes e alguns satisfaz nos dois grupos.

No gráfico seguinte, verifica-se que os resultados no primeiro exercício com a utilização dos números foi mais eficaz, uma vez que obteve melhores resultados. Entre 8 rapazes, 7 tiveram acima de 90%, enquanto que 1 obteve entre 75 e 89%. No caso da pauta, houve uma descida grande dos resultados, havendo uma negativa bastante fraca no grupo. Além disso, apenas 4 dos 7 rapazes obteve a classificação máxima.

Observando individualmente cada aluno, 4 rapazes descem a sua classificação do primeiro para o segundo exercício e 3 mantêm. Nas raparigas, 6 descem a sua classificação e 3 mantêm.

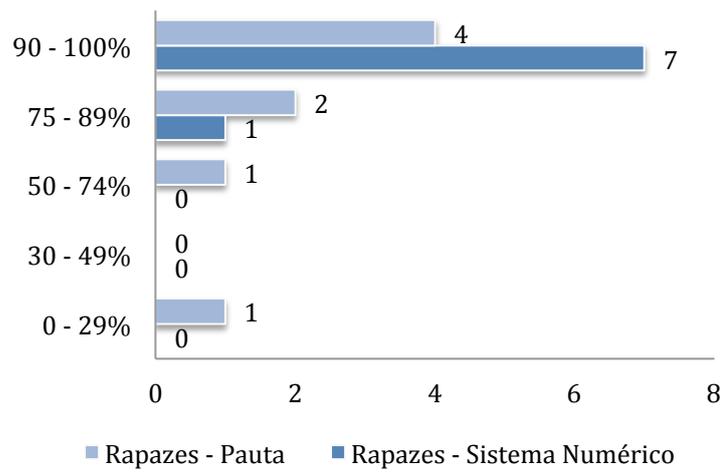


Gráfico 7 – Comparação das percentagens obtidas entre a pauta e o sistema numérico nos rapazes (2º A)

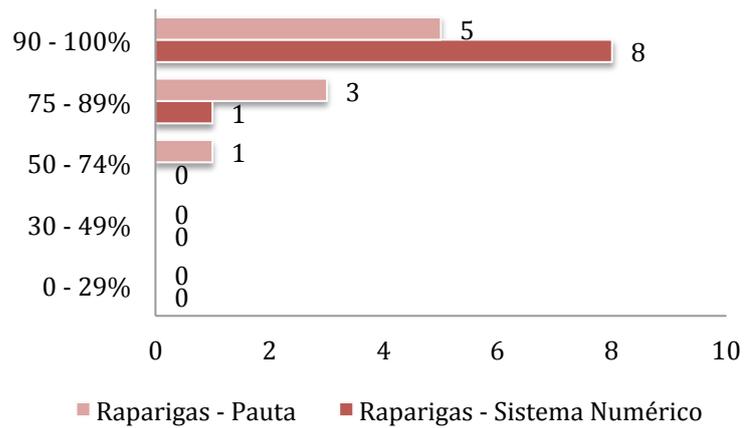


Gráfico 8 – Comparação das percentagens obtidas entre a pauta e o sistema numérico nas raparigas (2ª A)

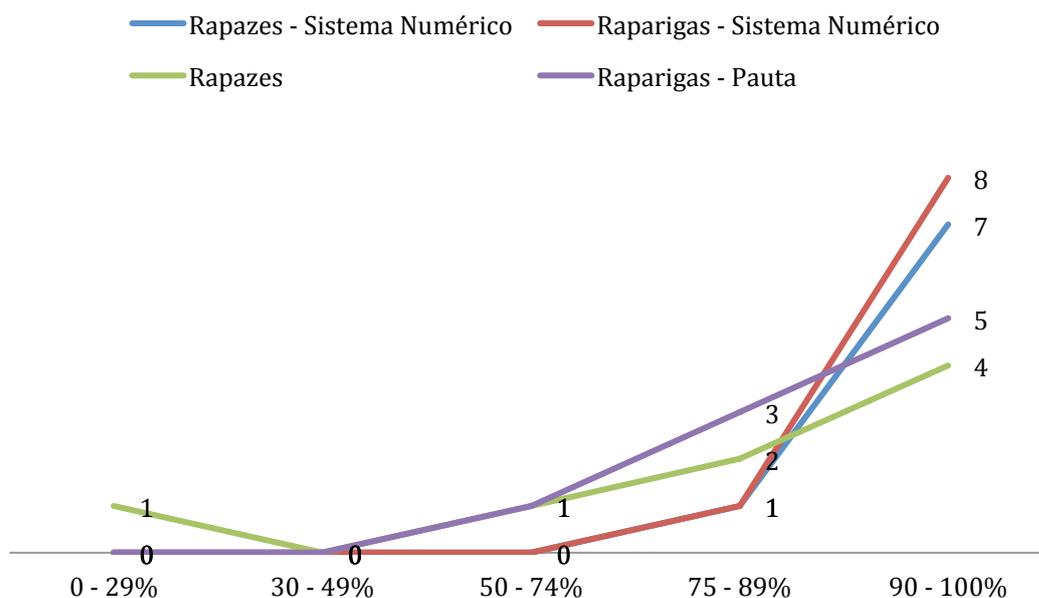


Gráfico 9 – Visão geral dos resultados (2º A).

Neste último gráfico é possível comparar as curvas dos diferentes resultados entre o grupo feminino e masculino. Ambos apresentam uma curva bastante acentuada no sentido da classificação mais alta, sendo nula no início. No exercício da pauta, a curva é mais regular, começando no satisfaz e continuando a crescer nas raparigas. No grupo masculino, há uma ponta que se isola inicialmente na classificação negativa, começando posteriormente a crescer gradualmente. Comparando os dois exercícios, percebe-se que o facto das curvas serem menos acentuadas na pauta, revela que os alunos apresentaram mais dificuldades, ao contrário da curva quase vertical no sistema numérico nos dois grupos de alunos.

A turma do 1º B apresentou os seguintes resultados:

	0 – 29%	30 – 49%	50 – 74%	75 – 89%	90 – 100%
Rapazes – S. Numérico	----	1	2	2	3
Raparigas – S. Numérico	----	----	1	3	3
Rapazes – Pauta	----	----	2	1	5
Raparigas – Pauta	----	----	1	1	5

Tabela 9 - percentagens obtidas entre rapazes e raparigas no sistema numérico (1º B)

A partir da tabela, observa-se que a pauta obtém melhores resultados que o sistema numérico. Importa referir, que no caso específico desta turma, o exercício com pauta foi realizado escrevendo em primeiro lugar os números. Tal verificou-se dado que os alunos ainda sentem algumas dificuldades no reconhecimento visual da pauta. Mesmo assim, é possível observar que enquanto no sistema numérico há um índice negativo nos rapazes, na pauta os resultados em maior número encontram-se no nível máximo.

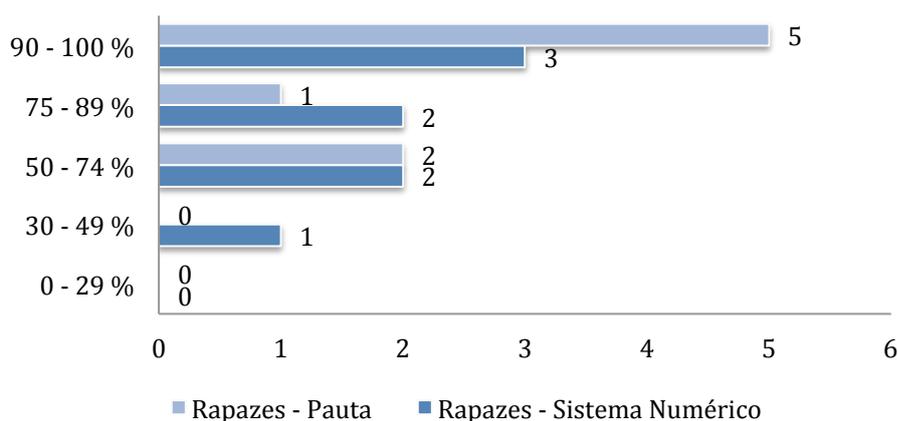


Gráfico 10 – Comparação das percentagens obtidas entre a pauta e o sistema numérico nos rapazes (1º B)

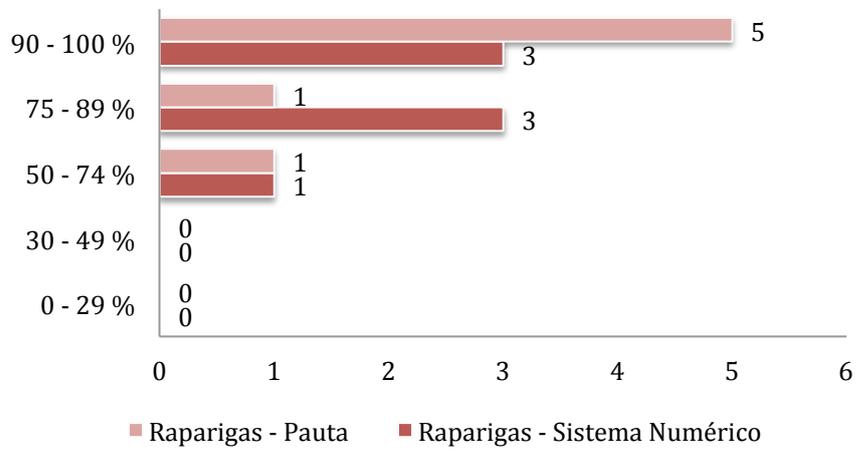


Gráfico 11 – Comparação das percentagens obtidas entre a pauta e o sistema numérico nas raparigas (1º B)

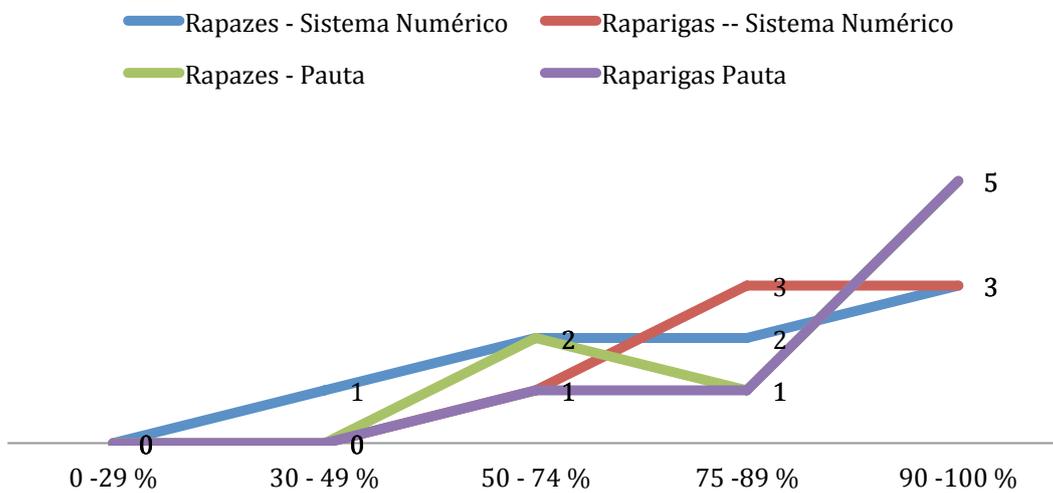


Gráfico 12 – Visão geral dos resultados (1º B)

Neste último gráfico é possível comparar as curvas dos diferentes resultados entre o grupo feminino e masculino. Ambos apresentam uma curva bastante acentuada no sentido da classificação mais alta, sendo nula no início. No exercício da pauta, a curva é mais acentuada quer nos rapazes quer nas raparigas, não havendo negativas. No sistema numérico, os valores mais altos são menores, mas os mais baixos são maiores. Neste caso, as curvas indicam que em geral os alunos tiveram menos dificuldades no último exercício.

Comparando os resultados das três turmas, verifica-se que os resultados são ligeiramente diferentes. Como foi mencionado, no caso do 1º B, o segundo exercício foi adaptado para que a pauta não representasse um impedimento na realização do exercício. No entanto, se os números não fossem utilizados, os resultados seriam diferentes. Numa prova de uma aluna é notório este exemplo. A aluna acertou praticamente todos os números da melodia. Contudo, ao escrevê-los na pauta, alguns estavam errados, apesar da estrutura melódica. Não foi totalmente penalizada, visto o exercício ter sido adaptado. No entanto, este é um exemplo de como a pauta pode ser um elemento de distração e dispersão da altura sonora, na falta de bases. O 1º A também apresentou resultados bastante positivos e superiores na pauta. Tal pode ser explicado, pelo facto dos alunos terem vivenciado um grande período de iniciação, estando já familiarizados com a pauta, e especificamente com a tonalidade de Dó Maior. No caso do 2º A, os resultados invertem-se ligeiramente., apesar da turma já ter alguns conhecimentos. Possivelmente isto deve-se ao facto da dificuldade melódica ser ligeiramente maior do que as melodias do 1º grau, contendo algumas relações intervalares menos intuitivas.

No anexo **** podemos observar um plano de aula da turma do 2º grau⁵⁰. Numa das estratégias apresentadas, foi realizado o ditado melódico da *Suite L'Arlésienne* de *Bizet*. Como se encontra descrito, antes do exercício ser realizado, foi feita a contextualização da tonalidade (Dó menor). Na turma de articulado a entoação foi feita com números, enquanto que na de supletivo foram usadas as notas. Em ambos os casos, de seguida foram entoadas algumas frases melódicas escritas pelo professor. No primeiro caso com números, e no segundo com notas. Na

⁵⁰ Encontra-se apenas o plano de aula do 2º A articulado. Nesta turma, as estratégias aparecem sempre com números. No caso da turma do 2º A supletivo, as estratégias foram as mesmas mas adaptadas ao sistema de dó fixo.

fase preparatória, o professor realizava alguns padrões e os alunos imitavam. Seguidamente, o professor entoava um padrão em “no” e os alunos identificavam o número ou nota correspondente. Esta estratégia foi bastante útil para o reconhecimento melódico no momento, bem como aplicada ao ditado melódico. Paralelamente, no caso da turma de articulado, os alunos compararam a estrutura da escala maior e dos diferentes modos da escala menor, percebendo rapidamente quais os “números” diferentes⁵¹. De seguida, os números foram aplicados com sucesso numa leitura melódica, bem como no ditado e memorização do excerto ouvido. Na parte final do exercício, apesar de não vir mencionado, depois da melodia estar totalmente decifrada em números, diferentes tonalidades foram aplicadas à leitura melódica do excerto, inclusive na original. Por curiosidade e a título comparativo e lúdico, a melodia foi transformada em maior (através dos números). Como se encontra referido no relatório da aula, a utilização do sistema numérico aplicado à sensibilização da hierarquia tonal revelou-se muito eficaz, permitindo numa só aula realizar estratégias de entoação, reconhecimento auditivo, transposição e comparação de estruturas melódicas. No caso da turma de supletivo, a mesma aula também apresentou bons resultados, com excepção da transposição que se revelou muito mais lenta sendo realizada através no nome de notas e da pauta. Além disso, na comparação dos modos a partir das notas, nem todos os alunos se recordavam da organização intervalar de cada um.

Voltando à amostra presente, no que concerne à parte da entoação, os resultados também foram bastante interessantes.

Em anexo encontram-se as tabelas divididas por rapazes e raparigas, com as avaliações da 1^o melodia no sistema numérico e da 2^a melodia na pauta de cada turma.

Apesar das turmas não terem exactamente o mesmo grau de aprendizagem, as melodias entoadas foram semelhantes para as três turmas, para se estabelecer comparações entres os diferentes resultados.

⁵¹ Maior: 1 2 3 4 5 6 7 1'

Menor Natural (ii modo): 1 2 b3 4 5 b6 b7 1'

Menor Harmónica: 1 2 b3 4 5 b6 7 1'

Menor Melódica: 1 2b3 4 5 6 7'

Resultados do 1º A.

Rapazes	NS	S	B	MB
Sistema Numérico	1	3	----	5
Pauta	3	1	----	5

Tabela 10 – Avaliação Qualitativa das leituras melódicas (rapazes – 1ºA)

Raparigas	NS	S	B	MB
Sistema Numérico	----	1	5	1
Pauta	1	2	3	1

Tabela 11 – Avaliação Qualitativa das leituras melódicas (raparigas – 1ºA)

Como se pode ver nas tabelas acima, os resultados da leitura através do sistema numérico foram melhores que na pauta, tanto nos rapazes como nas raparigas. Com excepção de uma rapariga, todos os alunos mantiveram ou desceram a prestação. Uma das diferenças consideráveis que se verifica é com a atracção 1 -5 – 1. Quando associada ao gesto e ao número, nenhum dos alunos erra o intervalo e a relação tónica – dominante. No sistema de dó fixo, o intervalo dó – sol é muitas vezes entoado como dó –ré ou dó –mi, o que sugere que nem todos os alunos fazem a associação intervalar e estrutural da hierarquia tonal quando relacionada com o nome das notas.

Resultados do 2º A

Neste caso, as avaliações foram feitas em participações durante a aula, tendo-se registado apenas uma amostra das entoações.

Aluno 2ºA	Sistema Numérico	Pauta
1	MB	B
2	B	S
3	B	MB
Aluna 2ºA	Sistema Numérico	Pauta
1	MB	MB
2	B	S
3	B	B

Tabela 12 – Avaliação Qualitativa das leituras melódicas (2ºA)

Também aqui se verificam os mesmo resultados do 1º A. Dos seis alunos da turma, apenas um subiu o seu rendimento, enquanto 3 desceram e dois mantiveram. Tendo esta turma mostrado alguma reticências ao uso da fonomímica (por já terem adquirido algumas ferramentas de compreensão), os resultados quando esta é aplicada são melhores do que na leitura através da pauta. Além disso, verifica-se que os alunos com mais dificuldades trocam regularmente movimentos melódicos (ascendente por descendente), quando associados às notas.

Resultados do 1º B

Rapazes	NS	S	B	MB
Sistema Numérico	1	6	1	----
Pauta	3	3	2	----

Tabela 13 – Avaliação Qualitativa das leituras melódicas (rapazes – 1ºB)

Raparigas	NS	S	B	MB
Sistema Numérico	1	4	2	----
Pauta	3	2	2	----

Tabela 14 – Avaliação Qualitativa das leituras melódicas (raparigas – 1ºB)

A turma do 1º B em geral apresenta resultados mais fracos. Apresenta bastantes índices negativos, mesmo quando utiliza apenas os números. Tal verifica-se devido aos problemas de afinação que alguns alunos apresentam. Outro aspecto observado diz respeito à afinação dos alunos mais seguros. Quando orientados pelo professor, em pequenos grupos ou por imitação, apresentam uma melhor qualidade do que avaliados individualmente. Isto deve ser resultante não só da ainda falta de bases e de conhecimento, mas também de uma certa inibição por uma abordagem individual. No caso desta turma, muito trabalho sensorial deve ser feito para ultrapassar estes aspectos.

Dos resultados apresentados, observa-se que em geral o sistema numérico apresenta melhores resultados do que o sistema de dó fixo, e que a turma do 1º A foi a melhor nos dois exercícios, contrastando com o 1º B.

Do questionário realizado aos alunos, de um universo de 30 entrevistados sobre a preferência em relação ao sistema numérico ou sistema dó fixo/pauta, as respostas não coincidem com os resultados.

Alunos	Sistema Numérico	Pauta	Indiferente	Total
Nrº	11	15	4	30

Tabela 15 – Questionário sobre a técnica preferida.

Tendo sido obtidos melhores resultados na parte do sistema numérico, o facto das respostas coincidirem em maior número com a pauta não faz muito sentido. Isto deve-se, possivelmente, ao facto da pauta ser um elemento mais familiar para os alunos, uma vez que a leitura faz parte das aulas de Formação Musical, mas também do instrumento. Contudo, o seu uso nem sempre permite uma estruturação auditiva clara dos elementos melódicos. Os alunos com resposta indiferente, são alunos com facilidades e que obtiveram “MB” nas duas avaliações melódicas.

4.3. Análise Comparativa

As primeiras avaliações do impacto do método na fase inicial, incidiram sobre a participação activa na sala de aula, tendo sido realizada uma avaliação qualitativa e geral da turma. Na fase final, os exercícios em conjunto continuaram a ser feitos quer de forma consciente quer do ponto de vista sensorial.

Verificaram-se alguns progressos, nomeadamente na facilidade de aplicação e memorização do gesto, e no reconhecimento auditivo dos números associados à leitura e escrita. Além disso, apesar do curto espaço de tempo, alguns alunos inicialmente caracterizados como 'monótonos' foram melhorando ligeiramente, com a insistência na utilização da géstica.

Houve uma melhoria e um desenvolvimento das matérias abordadas, uma vez que o nível de dificuldade das leituras nos dois aspectos foi aumentando. Contudo, esse aumento de dificuldade constatou-se sobretudo no sistema numérico.

Na primeira abordagem do método, as diferenças entre o modo maior e o modo menor foram mais significativas. A questão inicial colocada na introdução, da gravitação tonal, verificou-se na altura. No entanto, não sendo possível explicar os dados completos, deixamos como informação para futura investigação, algum do trabalho na altura realizado. Verificou-se também que apesar dos alunos do 1º B não terem conhecimentos musicais anteriores, através do sistema numérico, rapidamente equipararam, em alguns aspectos, a turma do 1º A, com conhecimentos musicais.

Convém ainda referir, que no caso do 2º A houve algumas descidas de nível verificadas. Possivelmente, isto verifica-se devido à evolução mais rápida das matérias e da iniciação na abordagem de estruturas intervalares mais complexas.

CONCLUSÃO

O trabalho desenvolvido, propôs-se verificar a eficácia do gesto e do sistema numérico aplicado à fonomímica na sensibilização da hierarquia tonal. A premissa principal foi a dificuldade apresentada pelos alunos na compreensão melódica ao nível da leitura e da escrita, quando associada ao nome de notas e à pauta. A partir da revisão bibliográfica, percebeu-se que o gesto tem sido uma ferramenta utilizada ao longo dos séculos na aprendizagem e na performance musicais, desde o gregoriano até à fonomímica de Curwen. Quer nos coros de monges na Idade Média, ou coros ingleses do séc. XIX, a géstica musical tem sido utilizada como estratégia de ensino e de qualidade de afinação. A aplicação da fonomímica na sala de aula, revelou-se bastante satisfatória, na medida em que a adesão dos alunos não mostrou dificuldades. A utilização do gesto aquando a realização de uma leitura ou ditado, permite ao aluno associar uma mnemónica física a um pensamento abstracto como é a audição interior e a leitura.

Com a abordagem do sistema indiano, foi possível compreender-se melhor e estabelecer comparações com o sistema numérico. Ao contrário da solmização de Kodály e do sistema numérico de Ward que variam consoante o modo, a partir do sistema indiano e do sistema numérico, é possível estabelecer sensações de gravitação em qualquer modo, independentemente das estruturas intervalares que os compõem, sendo viável explorar e comparar diferentes modos entre si.

Alguns resultados apresentados revelaram-se importantes. Porém, neste último campo não foi possível explorar devidamente a diferença entre modo maior e menor, sendo os resultados obtidos pouco claros e concretos para apresentação e análise. Tal foi verificado, devido a algumas condicionantes durante o processo de observação, nomeadamente alguma dificuldades dos alunos, e alguns problemas de comportamento das turmas em geral. No entanto, algumas reflexões podem ser tomadas, tendo em conta a primeira observação feita durante o estágio. A partir dessa observação, foi possível verificar que estabelecendo para os alunos uma estrutura fixa como são os números, facilmente se compreendem as diferenças entre o modo maior, quer através da entoação, quer através da audição. Obviamente, que

esta é uma estratégia auxiliar de aprendizagem, não pretendendo ser um método. Desta forma, questões como os cromatismos ou as modulações não foram objecto de estudo neste projecto.

Na abordagem inicial comum a todas as turmas, a sensorialidade foi privilegiada, tendo os alunos com maior ou menor lentidão apreendido a géstica e os números. Apesar dos alunos com conhecimentos musicais nunca terem abordado anteriormente o sistema numérico nem a fonomímica, tal não foi impedimento para uma adaptação ao método. No caso dos alunos sem conhecimentos, não foram apresentadas barreiras a esse nível. Após a exploração da sensorialidade, seguiram-se as leituras sem utilização de pauta. Neste campo, a adaptação da técnica de Kodály, ao sistema numérico, em leituras com números e ritmo revelou-se bastante acessível e de fácil compreensão para todos os alunos.

Na primeira fase de avaliação, constatou-se que alguns alunos apresentavam problemas de afinação, principalmente nos alunos sem conhecimentos musicais. A explicação para este facto pode residir no facto dos alunos não terem experiências suficientes ao nível do canto para dominarem e conhecerem a voz. A utilização da fonomímica mostrou-se uma estratégia eficaz, já que auxiliou os alunos no pensamento espacial das notas, fornecendo também uma memória física da direcção do som.

A partir do processo de avaliação das leituras melódicas com e sem pauta, observou-se que os resultados das leituras quando associados à notação convencional são inferiores às leituras com o sistema numérico. Mesmo sem a utilização da fonomímica por parte de alguns alunos, a utilização dos números permite uma maior consciência de alguns intervalos e relações tonais existentes, tais como '1' '5', '1' '7' '1', entre outras. Parte deste resultado pode residir no facto das notas, pela características visuais de uma partitura, apresentarem de certa forma um sentido abstracto, atrasando o processo de relações tonais. Segundo McPherson, a utilização prematura da notação pode impedir uma criança de ouvir e compreender música internamente (McPherson, 2002: 67). No que diz respeito à afinação, apesar de não ser possível avaliar todo o processo, através da ligação individual professor/aluno, foi possível observar melhorias na emissão de som, quando este se encontrava associado ao gesto.

Relativamente à leitura, os resultados obtidos na pauta foram melhores, sendo em alguns casos superiores aos do sistema numérico. Apenas na turma do 2º grau se verificou uma ligeira descida dos resultados, provavelmente devido ao aumento de dificuldade dos conteúdos e do aparecimento de novas relações intervalares.

Numa amostra desta natureza, sujeita a um determinado tempo, deve ser tido em conta a heterogeneidade e diversidade de cada turma, bem como dos alunos que a constituem. Nem todas as estratégias, mesmo com bons resultados, têm o mesmo efeito de aprendizagem no aluno, sendo necessário o professor estar atento às necessidades individuais e colectivas de cada turma. Os contextos e experiências musicais são diferentes entre todos, sendo importante ter a sensibilidade e atenção suficientes para ir ao encontro dos alunos. Neste projecto, tendo em conta o período de tempo de implementação e algumas dificuldades apresentadas pelos educandos, foi inevitável durante o processo canalizar os objectivos apenas numa determinada direcção. Assim, não indo totalmente ao encontro das propostas iniciais, os resultados finais são maioritariamente no modo maior.

Ainda que de uma forma reduzida, foram observados alguns resultados interessantes que, apesar de não nos permitirem tirar conclusões sobre a aplicação das estratégias, fornecem ferramentas importantes para continuar a investigação inicialmente proposta.

Do ponto de vista da aprendizagem “salienta-se a importância de fomentar nos alunos , mais do que a acumulação, a compreensão de informações e conceitos. Para tal é fundamental a implicação e participação activa dos alunos em experiências de aprendizagem diversificadas, por oposição à situação de meros receptores passivos de informação” (Pedroso, 2000: 2).

Não pretendendo este projecto apresentar um novo método de ensino, a utilização da fonómica e do sistema numérico, mesmo num curto espaço de tempo revelou-se bastante útil e sobretudo permitiu que alunos com dificuldades conseguissem ultrapassar algumas dificuldades. Além disso, permite que o processo de leitura e escrita seja desbloqueado, no sentido de o tornar mais simples e mais consciente.

Apesar do estudo ter sido aplicado apenas ao 1º e 2º grau, outras conclusões poderiam ser tomadas caso o projecto fosse implementado num universo maior e

distinto. Um aspecto igualmente interessante, seria aplicar o gesto e os diferentes modos ao sistema numérico, à improvisação na aula de Formação Musical e no próprio instrumento. Acima de tudo, não sendo possível chegarmos a uma conclusão científica sobre o projecto, ambas as observações se revelaram bastante positivas em ambiente de sala de aula, na medida em que permitiu uma maior motivação, e um desenvolvimento musical nos alunos. Sobretudo, devemos ter consciência que os educandos devem ter contacto com técnicas que os permitam desenvolver ao máximo as suas capacidades a ponto de sentirem alegria e ímpeto para estudar e tocar música. “A verdadeira Arte é uma das forças mais poderosas no progresso da Humanidade e aqueles que a tornarem acessível ao maior número de pessoas será um benfeitor. (Kodály in Cruz, 1988: 12).

BIBLIOGRAFIA

AMADO, M. L. – *O Prazer de Ouvir Música*. Lisboa: Editorial Caminho, 1999.

BOR, J. – *The Raga Guide. A Survey of 74 Hindustani Ragas*. Monmouth: Nimbus Records, 1999.

BORBA, T., and F. LOPES GRAÇA – *Dicionário de Música*. Porto: Mário Figueirinhas Editor, 1999.

BLUESTINE, E. – *The ways Children Learn Music*. Chicago: Gia Publications, Inc., 1995.

CAMPBELL, P. S., SCOTT – KASSNER, C. – *Music in Childhood*. Nova Iorque: Schirmer Books, 1995.

CASPURRO, H. “Audição e Audição”. *A.P.E.M.* 127 (2007).

CRUZ, C. B. “Aprender a Ler Sem Partitura”. *A. P. E. M.* 135 (2010): 15 -19.

CRUZ, C. B. “Sobre Kodály e o seu Conceito de Educação Musical”. *A. P. E. M.* 98 (1998): 3-9.

CRUZ, C. B. “Um Novo Conceito de Formação Musical e a Sua Aplicação nas Escolas Húngaras”. *A. P. E. M.* (1988): 10-14.

D'ALMENDRA, J. “Centro Ward de Lisboa”. (2004). Acedido em 24/09/2013, em <http://centroward.no.sapo.pt/metodoward.html>.

D'AREZZO, Guido. *Micrologus*. Paris: Cité de La Musique, 1993

DÍAZ, M., GIRÁLDEZ, A. (coords.) – *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Biblioteca de Eufonia, 2007.

FERREIRA, M. P. – *Porto 714, Um Manuscrito Precioso*. Porto: Campo das Letras, 2001.

FORRAI, K., G. FRISS, Z., GÁRDONYI, P., JÁRDÁNYI, L., LUKIN, G., MARÓTI, M., SZÁVAI, E., SZÖNYI, T., STRAKY, O., TILL, E., TURCSÁNYI, and L. VESZPRÉMI. – *Educacion Musical en Hungría*. Madrid: Real Musical, 1981.

FREIRE, Ricardo Dourado. Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 113-126, jun. 2008.

HEGYI, E. – *Método Kodály de Solfeo I*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1999.

HOPPIN, R. H. – *Medieval Music*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, 1978.

JAIRAZBHOY, N. A. – *The Rāgs of North Indian Music. Their Structure & Evolution*. Bombaim: Faber and Faber, 1971.

JARAMILLO, A. Z. – *El método Kodály en Colombia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javariana, 2008.

LOPES-GRAÇA, F. – *Nossa Companhia Música*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

MICHELS, U. – *Atlas de Música I*. Lisboa: Edição Portuguesa © Gradiva, 2003.

PAYNTER, J. – *Sonido y estructura*. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

PEDROSO, F. “*A Disciplina de Formação Musical em Debate: Perspectivas de Profissionais de Música*. CIPEM, 2000.

RODIN, J. – “Understanding the Art of Memorization through a Medieval Singing Tool”. Science Blog.com (2011). Acedido em 15/10/2013, em <http://scienblog.com/4820/understanding-the-art-of-memorization-through-a-medieval-singing-tool/>

SCHAFER, M. – *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SOLANO, F. I. – *Nova Instrução Musical ou Theorica Pratica da Musica Rythmica*. Lisboa: Miguel Manescal da Costa, Impressor do Santo Officio, 1779.

STEVENS, R. S. “John Corwen and Toci Sol –fa Website.” Melbourne, Deakin University (Burwood Campus). Acedido em: 23/10/2013, em <http://www.deakin.edu.au/arts-ed/education/music-ed/curwen-method/curwen.php.sd>.

TENZER, M., Roeder, J. – *Analytical and Cross – Cultural Studies in World Music*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2011.

TORRES, R. M. – *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da metodologia Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A., 1998.

VAJDA, C. – *The kodály Way to Music*. Londres: Boosey & Hawkes, 1974.

WARD, J. And E. W. PERKINS – *Music First Year*. Washington, D.C.: Catholic Education Press, 1920.

WARD, J. – *Para que Todos Possam Cantar. “Nova Edição Portuguesa Preparada por Júlia d’Almeida”*. Washington, D.C.: Imprensa da Universidade Católica da América, s.d.

WOLF .M. “Música Clássica Indiana: uma tradição musical híbrida” in *XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação (ANPPOM)*, Salvador: 2008

ANEXOS

Anexo 1 – Ilustração do Raga Adana



Anexo 2 – Excerto da Sinfonia dos Brinquedos de Leopold Mozart

6

II

Menuetto

Cuckoo in G-E
Nightingale
Quail in F
Trumpet in G
Glockenspiel & Recorder ad-lib
Violin I
Violin II
Violoncello & Double Bass

f *p* *mf* *f* *tr*

8 **L**

Cu.
Ni.
Qu.
Trp.
Glsp. & Re.
Vn. I
Vn. II
Vc. & D.B.

mf *mf* *f* *tr*

15

Cu.
Ni.
Qu.
Trp.
Glsp. & Re.
Vn. I
Vn. II
Vc. & D.B.

without Glockenspiel with Glockenspiel

p *f*

HSAE001A <11>

Anexo 3 – Exemplos da estrutura de ditado apresentada na prova do 1º grau

Versão Aluno

VERSÃO ALUNO – 1ª Grau

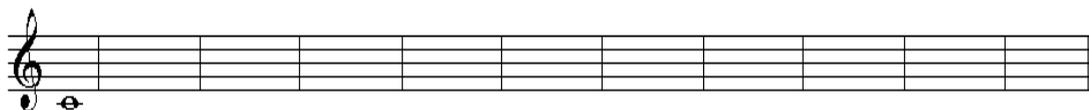
1. Melodia

1.1. Ditado de sons a partir de números

a) 1 _ _ _ _ _ _ _ _

b) 1 _ _ _ _ _ _ _ _

1.2. Ditado de sons



Versão Professor

VERSÃO PROFESSOR – 1º Grau

1. Melodia

1.1. Ditado de sons a partir de números (em Dó Maior)

a) 1 2 3 2 3 5 4 3 4 5

b) 1 5 4 5 1' 5 5 6 7 1'

1.2. Ditado de sons (em Dó Maior)



Anexo 4 – Tabelas de avaliação melódica

Turma 1ºA - rapazes

Aluno 1ºA	Sistema Numérico	Pauta	Preferência do aluno
1	MB	MB	Pauta
2	S	S	Sistema Numérico
3	MB	MB	Indiferente
4	MB	MB	Indiferente
5	NS	NS	Sistema Numérico
6	MB	MB	Indiferente
7	S	NS	Sistema Numérico
8	S	NS	Sistema Numérico
9	MB	MB	Sistema Numérico

Turma 1º A – raparigas

Aluna 1ºA	Sistema Numérico	Pauta	Preferência do aluno
------------------	-------------------------	--------------	-----------------------------

1	B	NS	Pauta
2	S	S	Pauta
3	B	MB	Pauta
4	MB	B	Sistema Numérico
5	B	B	Pauta
6	B	S	Sistema Numérico
7	B	B	Pauta

Turma 2º A

Aluno 2ºA	Sistema Numérico	Pauta	Preferência do aluno
1	MB	B	Pauta
2	B	S	Pauta
3	B	MB	Pauta
Aluna 2ºA	Sistema Numérico	Pauta	Preferência do aluno
1	MB	MB	Indiferente
2	B	S	Sistema Numérico
3	B	B	Pauta

Turma 1º B

Aluno 1ºB	Sistema Numérico	Pauta	Preferência do aluno
-----------	------------------	-------	----------------------

1	NS	NS	Pauta
2	S	S	Pauta
3	S	B	Sistema Numérico
4	B	B	Sistema Numérico
5	S	S	Pauta
6	S	S	Sistema Numérico
7	S	NS	Pauta
8	S	NS	Pauta

Anexo 5 – Classificações dos exercícios das provas

Turma 1º A

Aluno 1ºA	Sistema Numérico	Pauta	Aluna 1ºA	Sistema Numérico	Pauta
1	81 %	90 %	1	88 %	70 %

2	94 %	90 %	2	56 %	40 %
3	100 %	100 %	3	100 %	100 %
4	63 %	100 %	4	75 %	100 %
5	81 %	100 %	5	100 %	100 %
6	94 %	50 %	6	75 %	80 %
7	100 %	100 %	7	68 %	100 %
8	81 %	100 %	----	----	----

Turma 1º B

Aluno 1ºB	Sistema Numérico	Pauta	Aluna 1ºB	Sistema Numérico	Pauta
1	94 %	90 %	1	88 %	90 %
2	63 %	60 %	2	81 %	80 %
3	34 %	100 %	3	100 %	90 %
4	100 %	90 %	4	88 %	90 %
5	75 %	80 %	5	50 %	70 %
6	63 %	100 %	6	100 %	90 %
7	81 %	90 %	7	100 %	100 %
8	100 %	70 %	----	----	----

Turma 2º A

Aluno 2ºA	Sistema Numérico	Pauta	Aluna 2ºA	Sistema Numérico	Pauta
1	100 %	92 %	1	100 %	92 %
2	80 %	17 %	2	100 %	83 %
3	100 %	100 %	3	100 %	92 %
4	100 %	75 %	4	100 %	75 %
5	100 %	100 %	5	100 %	100 %
6	90 %	75 %	6	100 %	83 %
7	100 %	100 %	7	80 %	58 %
8	100 %	67 %	8	100 %	100 %
----	----	----	9	100 %	100 %

Anexo 6 – Planos de aula e relatório do Estágio 2010/2011

Planificação de Iniciação Musical 2º Grau 90min – 10/01/11 – Estágio (Turmas da Gomes Teixeira e Silva Monteiro) – “Os Olhos da Marianita”; Wagner, Tanhauser; (Anexos 2 e 3)

Objectivos gerais: Desenvolver a leitura rítmica
 Desenvolver o reconhecimento auditivo melódico e rítmico
 Desenvolver a concentração e a capacidade de resposta
 Desenvolver a cultura musical

Objectivos Específicos	Estratégias	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> Assimilar matérias anteriores Raciocinar com rapidez Identificar visualmente armações de clave 	<p>O professor faz perguntas sobre a matéria dada na aula anterior, sobre escalas menores e os respectivos modos da mesma, bem como das armações de clave respectivas.</p> <p>Seguidamente, são escritas algumas armações de clave no quadro. Os alunos devem identificar as possíveis tonalidades maiores e menores.</p>	5 min
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer canções tradicionais Aprender uma canção sensorialmente Reconhecer modos Entoar com afinação Solfejar na clave de sol Dissociar o ritmo de uma melodia 	<p>O professor pergunta aos alunos se conhecem a canção tradicional “Os olhos da Marianita”. O professor começa por ensinar a letra com o ritmo e os alunos repetem. De seguida, entoam a melodia por partes. Primeiro a parte A no modo maior e de seguida a parte B no modo menor. Cantam a melodia toda. Depois de entoarem a melodia, é pedido aos alunos que analisem as duas partes da melodia e reconheçam as suas diferenças. Posteriormente, os alunos devem percudir o ritmo da melodia sem a entoação da mesma, e realizar jogos de audição interior, isto é, entoar um compasso, percudir outro, etc. Após este trabalho, é dada a partitura aos alunos e este devem solfejar e cantar a melodia com nome de notas e analisar a tonalidade em questão. É pedido que identifiquem a figura rítmica sincopa.</p>	20 min
<ul style="list-style-type: none"> Ler figuras rítmicas Memorizar visualmente frases rítmicas Imitar frases rítmicas Reconhecer figuras rítmicas 	<p>São escritas no quadro figuras rítmicas correspondentes à divisão binária. Os alunos devem marcar a pulsação e ler as figuras apontadas pelo professor em tempo real.</p> <p>Seguidamente, o professor aponta algumas frases rítmicas, tendo os alunos que as executar de seguida.</p> <p>Estando as figuras escritas no quadro devidamente numeradas, o professor executa algumas frases rítmicas, tendo os alunos de seguida que imitar e identificar as figuras através dos números.</p>	20 min
<ul style="list-style-type: none"> Manter a pulsação Marcar compassos 	<p>Os alunos devem abrir o livro de leituras na página 5. É perguntado aos alunos qual o compasso das respectivas frases rítmicas e a figura que dá a pulsação. Em seguida, os alunos marcam a pulsação e leem as respectivas frases rítmicas marcando</p>	15 min

sensorialmente a canção, os alunos receberam a partitura e entoaram a mesma com nome de notas. Dividiram a canção em partes e situaram cada parte na tonalidade principal e na relativa. A leitura com nome de notas foi bastante positiva, bem como a entoação em audição interior.

A ponte da música tradicional para o excerto escolhido foi feito com sucesso. Contudo, visto o comportamento da turma da tarde não ter sido o mais apropriado, não houve tempo suficiente para explorar as últimas estratégias da aula.

