
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO MUSICAL - UMA REFLEXÃO À LUZ DOS CONTRIBUTOS DE ALGUNS MODELOS PEDAGÓGICOS DA MÚSICA NO SÉCULO XX

Maria Natalina Faria Cristóvão

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

INTRODUÇÃO

Foi num ambiente de profundas transformações ocorridas no início do século XX que alguns pedagogos (John Dewey, Jean Piaget e Jerome Bruner) surgem com novas ideias, mudando radicalmente os fundamentos do pensamento pedagógico e educativo, deitando por terra concepções e práticas enraizadas. Estas mudanças também se repercutiram na música, através dos contributos de alguns músicos e educadores (Jacques Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, entre outros) que, com as suas propostas pedagógicas inovadoras, lançaram as bases da educação musical moderna.

E é precisamente neste contexto que surge o presente texto, no qual se expõe, sucintamente, alguns desses contributos pedagógicos, recorrendo-se a uma linguagem conceptual simplificada, considerando os educadores e professores que, não tendo formação específica na área, desenvolvem a expressão musical na sua prática pedagógica.

Revisitando Alguns Percursos Pedagógicos na Educação Musical

O início do século XX foi marcado por profundas mudanças, cujo impacto afetou os mais diversos aspetos da vida humana. Este foi um período demarcado pelo contributo de várias personalidades que começaram a ter um outro entendimento sobre as questões relativas à educação. Preconiza-se uma pedagogia centrada na criança, portanto, uma pedagogia ativa, com uma forte ligação entre o saber e o fazer.

Neste contexto, os métodos de ensino tradicionais mais teóricos e intelectuais foram, progressivamente, sendo postos de lado, dando lugar a outros, nos quais prevalece a atenção à criança, às suas fases de desenvolvimento e aos seus interesses. E é nesta linha de pensamento que se situa Jacques-Dalcroze (1865-1950), um pedagogo suíço cujos contributos demarcam o início de um outro modo de trabalhar a música com as crianças. Dalcroze questionou as concepções vigentes, nomeadamente, o facto de a

teoria musical e a anotação serem apresentadas como conceitos abstratos e isolados dos sons e das sensações que representam.

Pioneiro dos métodos ativos em educação musical, virtuoso pianista e improvisador, Dalcroze cedo deu-se de conta de que faltava aos alunos a coordenação entre olhos, ouvidos, mente e corpo, necessárias para uma correta aprendizagem musical. Assim, preconizou um método de desenvolvimento musical que utiliza a resposta do indivíduo ao ritmo, proposto através de movimentos rítmicos corporais. Considerado o “pai da rítmica”, criou a *Eurhythmics*, pois constatou que na música, o elemento mais sensorial é o movimento (Frega, 1994).

Defendeu o estudo da música através da escuta ativa, isto é, consciente, bem como a associação da voz ao movimento corporal, atendendo a que a voz e o movimento são os primeiros "instrumentos" que o ser humano dispõe. Assim, entende que a educação musical deveria partir da audição (escuta consciente), a qual implica a participação de todo o corpo na construção de uma verdadeira aprendizagem.

Através da exploração da voz, da improvisação vocal e instrumental, Dalcroze sustenta o seu método em três componentes centrais: «a rítmica (movimento corporal), a improvisação em instrumentos de percussão ou piano e a educação do ouvido, através do canto, do jogo e do movimento» (Amado, 1999: 40). Neste processo, a audição (escuta consciente) ganha particular relevo, em articulação com a participação de todo do corpo, requisitos para uma verdadeira aprendizagem musical. No seu entendimento, «o professor deveria dizer “mostrem” em detrimento do “digam o que estão ouvindo”. Os alunos, por sua vez, deveriam utilizar o “eu sinto”, em vez do “eu sei”» (Dalcroze, 1935: 276).

Ainda que na época de Dalcroze não se falasse de estrutura curricular, não hesitou em propor uma organização programática que se enquadra nos desenhos curriculares atuais, sistematizados por Frega: «a) exercícios para trabalhar a atenção; b) preparação e exercitação do corpo; c) exercícios de rápida reação e autodomínio; d) exercitação do ouvido e a preparação para a música; e) exercícios em conjunto; f) exercícios de expressão individual: espontânea, musical e plástica» (Frega, 1994: 99).

Com estas propostas, estavam lançadas as bases que, de certa forma, viriam a demarcar as questões inerentes ao desenvolvimento da musicalidade nas crianças. Nesta linha de pensamento, situa-se Carl Orff (1895-1982), um alemão que dedicou toda a sua vida à música. Na qualidade de Director de Música de la Günther Schule - uma famosa escola de ginástica rítmica e de dança - familiarizou-se, desde cedo, com os problemas da educação musical durante as suas aulas de música.

Decorrente desta constatação, Orff sistematizou uma série de princípios na Orff-Schulwerk - “obra didáctica de Carl Orff” – composta por 5 volumes e que teve um grande impacto nos currículos de educação musical por toda a Europa, e bem presente nas práticas musicais das nossas escolas. O conjunto de princípios metodológicos que sistematizou alicerça-se basicamente nas ações, reagir, agir, integrar e colaborar. «Nesta fundamentação reside um conjunto de elementos que presidem à orientação e toda a sua metodologia: ritmo, melodia, criatividade, jogo e improvisação» (Sousa, 2008: 80).

Um outro contributo deste pedagogo foi a invenção e recriação de instrumentos (instrumentário Orff) que, pela simplicidade de execução, exploração e experimentação, possibilitam uma aprendizagem e desenvolvimento musical significativos: «a tripla atividade, palavra, som e movimento, é uma propriedade natural na criança (...) O jogo é natural nas crianças. Os meus instrumentos existem para jogar (...) Quero que brinquem com os sons dos xilofones» (Peris, 1965: 33).



Figura 1 - Instrumentário Orff.

Recorrendo às canções e rodas infantis, e ainda ao instrumentário, Orff via nas crianças a possibilidade de criarem a sua própria música. Pretendia que elas, mesmo sem uma prévia preparação, pudessem criar e interpretar através do jogo (instrumental). A partir da experieciaçãoção,

«a criança cresce e desenvolve a sua aprendizagem musical de forma viva e atraente, partindo do próprio mundo e das suas vivências (...). A alegria e o impacto de cantar, tocar, dançar realizar atividades lúdicas, desenvolvendo a sua criatividade, são (...) princípios básicos na formação musical das crianças» (Sousa, 2008: 80).

Por outro lado, «com as canções e com as danças, a criança assimila mais facilmente a música a interpretar (...), uma vez que os próprios exercícios musicais são jogos didáticos» (Santiago, 2012: 37), pois acreditava que a música, o movimento e a palavra são indissociáveis.

Estes contributos de Orff estão bem presentes na formação inicial de professores de educação musical do ensino básico, de educadores de infância e de professores generalistas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, refletidos nas estruturas curriculares e práticas pedagógicas.

Mais direcionado para a área do canto, situa-se Zoltán Kodály (1882-1967) - uma personalidade versátil que se distinguiu em várias áreas, em particular na musicologia e na composição. Em articulação com Bela Bartók, em 1913 Kodály publicou o *Plano de uma Nova Coleção Completa de Canções Populares* (húngaras), tendo planeado, anos depois, a reforma do ensino da música na Hungria. Kodály considerava a educação musical um dever público, pelo que era importante tornar a música acessível. Nas suas palavras: «Temos a obrigação de aproximar toda a população das artes e estas da população» (Cruz, 1988: 10).

Neste sentido, apresentou um método no qual a leitura e a escrita musical são acessíveis, bem como um instrumento a que todos os alunos tinham acesso: a voz. «Se tentássemos exprimir a essência desta educação (musical) numa só palavra, ela só poderia ser – cantar!» (Kodály cit. Amado, 1999: 42).

Neste processo, o professor tem um papel fundamental, proporcionando ao aluno experiências musicais através da participação ativa, selecionando um repertório musical de qualidade - de tradição popular e erudita, inculcando o gosto de ouvir música e de a executar ao mesmo tempo. Com o intuito de facilitar o processo e a aplicação das suas propostas, sugere várias técnicas, entre elas, leitura por relatividade e leitura por absoluto, fonemas, ou as sílabas rítmicas. Esta última técnica, preconizada de Curwen e retomada por Kodály, consiste na verbalização de sílabas correspondentes a determinadas figuras rítmicas - utilizada numa fase inicial, em particular aquando da introdução do conceito de ritmo, devendo ser abandonada posteriormente.

Kodály propõe um método que assenta no desenvolvimento da perceção rítmica e melódica, mais propriamente em exercícios que utilizam o canto e atividades corporais. «O “método Kodály” é um sistema de aprendizagem musical baseado na premissa fundamental: qualquer método deve ser uma ajuda e nunca um obstáculo» (Correia, 2014: 20).



Figura 2 - Sílabas rítmicas.

Um outro contributo a considerar, pela grande influência das suas propostas nas práticas pedagógicas do ensino da música, é o do suíço Edgar Willems (1890-1978). Este pedagogo alicerça o seu método em três princípios básicos: nas relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano, na não utilização de recursos extramusicais e no foco da necessidade do trabalho prático da vivência musical, antes do ensino musical teorizado. Neste processo, entende que é importante desenvolver nas crianças (independentemente dos dotes iniciais, idade e origens) o amor pela música, através dos meios pedagógicos adequados e “vivos”.

Neste discorrer de ideias, defendia a importância do alargamento do olhar sobre o ensino, de forma a promover o desenvolvimento intelectual, sensorial e afetivo, necessário para a construção da personalidade, defendendo, portanto, a relação dos aspetos da música: ritmo, melodia e harmonia, com as necessidades do ser humano: físicas, afetivas e psicológicas (Willems, 1975).

Deste modo, recorreu aos princípios da vida, valorizando o que a natureza proporcionou: a voz e o movimento. «Os princípios e fundamentos desta metodologia não partem da matéria, nem dos instrumentos, mas sim dos próprios princípios que unem a música e o ser humano» (Sousa, 2008: 79).

Preconiza uma ação ativa e criadora, suportada nas diferentes etapas do desenvolvimento psicológico da criança. Era seu propósito que a criança aprendesse de forma alegre, partindo do geral para o particular e do mais simples para o mais complexo, ressaltando: «é muito importante que a criança viva os factos musicais antes de tomar consciência deles» (Willems, 1970: 20). Aqui, o ritmo surge como o primeiro elemento - inato e presente no ser humano através das ações básicas. Ao estabelecer uma relação de proximidade do ritmo com a natureza, procura as suas origens na vida, tanto em nós próprios como no meio que nos rodeia: no canto das aves (ritmo flexível e variado), nos sons da natureza (água nas mais diversas formas, tanto

seja em rios, chuva, ribeiros, ondas, trovões), na linguagem e na poesia, fontes inspiradoras associadas à música e ao ritmo musical, e nos movimentos humanos (em particular, no desenvolvimento do instinto rítmico, utilizando a corrida, a marcha, o salto e o movimento de mãos e braços) (Willems, 1975).

Articulando três elementos (ritmo, melodia e harmonia), Willems vê na canção o melhor meio para trabalhar a musicalidade infantil, pelo seu papel aglutinador, uma vez que possibilita uma abordagem dos diversos elementos da música. Neste contexto, reforça a importância do meio familiar, pois é neste que a criança ouve as primeiras melodias. «O canto na criança, é mais que simples imitação e desperta nela qualidades musicais congénitas ou hereditárias: o sentido rítmico, da escala, dos acordes, até mesmo da tonalidade» (Willems, 1970: 21).

Numa fase inicial, propõe as canções simples que poderão partir, por exemplo: a) de um chamamento (u-u); b) do bater à porta (toc-toc. Toc); c) de um pequeno salto (hop- hop- hop). Propõe também as canções com mímica, as lengalengas, canções para trabalhar o ouvido e os intervalos melódicos.

Por sua vez, Edwin Gordon, pedagogo americano recentemente falecido (2015), foi uma figura bastante conceituada no campo da psicologia da música e da pedagogia musical. Gordon focou a sua ação no desenvolvimento musical de recém-nascidos e em crianças de idade pré-escolar, defendendo uma teoria de aprendizagem musical e salientando que «o período mais importante da aprendizagem ocorre, desde o nascimento (ou até antes) até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não estruturada» (Gordon: 2000: 3), proporcionada pelas pessoas que a rodeiam. A partir desta idade e até aos 5 anos, ao beneficiar também da formação estruturada, todas as aprendizagens realizadas são capitais para o subsequente desenvolvimento educativo.

Deste modo, é importante que a criança, desde cedo, tenha acesso ao vocabulário da audição musical e, neste campo, ganha particular relevo o papel dos adultos na entoação de melodias, pois é deste modo que ela aprenderá a utilizar a voz cantada. Rodrigues, seguidora de Gordon, fala do processo de aprendizagem musical, comparando-o com a aprendizagem da língua, no qual a imitação «só ocorre depois de a criança ter estado exposta à linguagem do seu meio ambiente» (Rodrigues: 2001: 6). Depreende-se, assim, que a exposição da criança a um meio estimulante, do ponto de vista musical, é muito importante. Todavia, Gordon alerta: «quando as crianças ouvem pela primeira vez padrões tonais e rítmicos nas canções de embalar ou canções tradicionais, são atraídas pela letra (...) não pela música em si, pelo facto de já estarem motivadas para a linguagem» (Gordon, 2000: 44). Por isso,

defende uma atenção especial à idade musical e não cronológica, tratando-se aqui de «uma questão de sequência de conteúdos (Rodrigues, 2001: 7).

Neste contexto, a audição ganha particular relevo, pois «é aprendendo a ouvir e a identificar modelos musicais que os alunos se preparam para aperfeiçoar a audição e a audição para executar, com compreensão» (Sousa, 2008: 80). Refira-se que o termo audição foi criado por Gordon e que significa para a música o que pensar significa para a língua, ou seja, é a capacidade de ouvir com compreensão na nossa cabeça sons que podem estar, ou não, fisicamente presentes. Através da audição os alunos poderão atribuir significado à música que ouvem, executam, improvisam e compõem (Gordon, 2000). Deste modo, defendia que nos devemos centrar no potencial da criança se quisermos desenvolver as suas capacidades musicais, processo este que passa por experimentar o ouvir, interpretar, ler, escrever e criar.

Em jeito de síntese, podemos concluir que estes pedagogos (entre tantos outros) primam pela valorização da música no desenvolvimento da criança, o mais cedo possível, partindo, em primeira instância, do que lhes é natural: a voz e o corpo. Por conseguinte, para um bom desenvolvimento musical, é fundamental que a criança, desde a mais tenra idade, tenha uma vivência e uma prática regulares que contemple os três tipos de experiência musical:

- a. Audição: Ouvindo obras e estímulos sonoros, identificando formas e organizações, localizando estilos, situando-os em termos históricos e em termos culturais;
- b. Interpretação: Cantando, percutindo corporalmente, tocando instrumentos e dançando;
- c. Criação: Manipulando objetos sonoros e instrumentos com intenção expressiva, concretizando situações imaginativas, aplicando estes discursos especulativos acumulados enquanto conteúdo e forma, bem como a contemplação (ativa) da obra de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir Música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Correia, V. (2014). *O ensino do ritmo no 1º e 2º graus da disciplina de formação musical no ensino especializado da música*. Dissertação de mestrado - Documento Policopiado.
- Cruz, C. (1988). *Zoltán Kodály. Um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical. Nº 56 – 10-14.
- Cruz, C. (1998). *Sobre Kodály e o seu conceito de educação musical. Abordagem geral e indicações bibliográficas*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical. Nº 48 – 3-9.

- Frega, A. L. (1994). *Tesis de doctorado en Música, mención Educación*. Universidad Nacional de Rosario: CIEM del Collegium Musicum de Buenos Aires.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2005). *Harmonic improvisation for adult musicians*. Chicago: GIA Publications.
- Jaques-Dalcroze, E. (1935). *La musique et nous*. Ed. Slatkine.
- Rodrigues, M. H. (2001). *Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical*. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. Nº 8 - 1-14.
- Santiago, F. (2012). *Arranjo musical e pedagógico na sala de aula: problemáticas, estratégias e sugestões de trabalho. Uma abordagem focada na metodologia Orff*. Relatório de estágio – Documento policopiado.
- Sousa, M. (2008). *Música, educação artística e interculturalidade a alma da arte na descoberta do outro – Tese de doutoramento*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pro-Música.