

A decorative border made of overlapping wooden musical instrument parts, possibly maracas or shakers, with a dark, textured background.

ALFABETIZAÇÃO
Musical de Inspiração
Kodaliana

mundis

ASSOCIAÇÃO CÍVICA DE FORMAÇÃO E CULTURA

© ERAS

Título: Alfabetização Musical de Inspiração Kodaliana

Autores: Levi Leonido e Bartolomeu Lima

Editor: MUNDIS

Revista: European Review of Artistic Studies

Coordenação: Levi Leonido

Organizadores: Levi Leonido, Elsa Morgado, João Bartolomeu Rodrigues e Mila Simões de Abreu

Edição, Design e Execução Gráfica: Levi Leonido

Capa e Contracapa: Levi Leonido e Lara Sofia Morgado Silva

Data da edição: 2024 (edição aumentada)

ISSN (online) 1647-3558 **ISSN (Impresso)** 2184-2116

ISBN: 978-989-35320-6-5

Classificação THEMA - Nível 1: A – Artes. **Classificação THEMA - Nível 2:** AV – Música

Nota: versão online (acrescentada) em *open access*.

INDICE

1. Alfabetização musical de inspiração Kodaliana	3
1.1. Equipa e coordenação	3
1.2. Objetivos e etapas do projeto	3
1.3. Planificação e estrutura conceptual	3
1.4. Apoios e parcerias institucionais	5
2. Quadro conceptual do projeto	6
2.1. Métodos Ativos de Ensino de Música	6
2.2. Quadro síntese dos Métodos Ativos de Ensino de Música	11
2.3. Método Ativo de Ensino de Música de Zoltán Kodály	17
2.3.1. Principais bases e estrutura conceptual	32
2.3.2. Modelos e métodos em que se inspira	32
2.3.3. Métodos que tiveram o Método Kodály como inspiração	32
2.3.4. Zoltán Kodály na educação musical no mundo	33
2.3.5. Zoltán Kodály na educação musical Magiar	33
2.3.6. Síntese do método Kodály	33
3. Registo e evidências do projeto AMIK	34
4. Análise e discussão de resultados	37
5. Conclusões e perspetivas futuras	38
6. Referências bibliográficas	40
7. Extrato do Livro TORGA MUNDIS	45

1. ALFABETIZAÇÃO MUSICAL DE INSPIRAÇÃO KODALIANA

1.1. Equipa e coordenação

Coordenação: Levi Leonido e Bartolomeu Lima.

Equipa: Professores (Helena Tavares, Anas Martins Semblano, Alexandra Martins), Educadores (Isabel Fernandes, Ana Paula Rocha e Gina Ferreira) e Funcionários da Escola EB1 de Torneiros/Douro (Rosa Marta, Carlos Nunes, Andreia Castanheira, Teresa Martins e Libânia Morais). UTAD e IPB: Levi Leonido, Elsa Morgado, João Bartolomeu, Mila Simões de Abreu e António Luís Crespi.

1.2. Objetivos e etapas do projeto

Promover a prática e vivência musical com recurso ao repertório partilhado / negociado (mediação entre os gostos musicais dos destinatários do projeto e temas e músicas apresentados que representassem um contraponto entre escolhas e contacto com realidades, estilos e géneros diversos da música popular tradicional (mesmo quando já adquiriram um nível ou formato mais contemporâneo ou erudito) e a vivência do canto como primeira instância/etapa do projeto, seguida da vivência rítmica e, posteriormente, criar bases para que os destinatários (incluindo a comunidade frequentadora do centro) que desejassem seguir a aprendizagem formal musical, o pudessem fazer com mais consciência e vivência vocal e rítmica, através deste projeto, que inclui a dinâmica metodológica de Kodály, a intervenção com a comunidade e a perspetiva intergeracional da aprendizagem musical plena. O projeto tinha como destinatários a comunidade escolar de Torneiros, em particular aos estudantes, funcionários e docentes, num universo de 60 indivíduos afetos ao Ensino Pré-escolar (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB) nesta escola que abraçava, de entre outros (de iniciativa local, regional ou nacional), o projeto Escola de Sonhos. O projeto AMIK estava inicialmente estruturado em 4 fases / etapas.

1.3. Planificação e estrutura conceptual

Com base nos métodos ativos de iniciação à educação musical na infância, estruturou-se um ciclo de práticas que resultaram em duas apresentações públicas (uma global e uma parcial: UTAD e no Clube Fenianos Portuenses). O projeto teve a duração de um semestre, e as sessões práticas eram dinamizadas normalmente duas vezes por semana (sessões de duas horas).



Repertório Negociado: Um tema escolhido pelos destinatários do projeto e um tema proposto pela dinamizadora/coordenadora do projeto. A ideia era promover a partilha do gosto pela música e sua diversidade e, ao mesmo tempo, que um tema pudesse ser um complemento do outro, em termos de estilo ou género, de forma que a ideia geral e a motivação inicial não se desvirtuassem. Aproveitavam-se e trabalhavam-se as propostas dos alunos, apresentando-se uma outra que tinha os pressupostos e a intenção alinhados ao modelo e método utilizado. Exemplo prático: a uma proposta de um tema popular brasileiro “Dona Maria” (composição de Thiago Brava), contrapomos um tema também brasileiro, “Garota de Ipanema” (composição de Antônio Carlos Jobim e letra de Vinícius de Moraes). O assunto pode ser comum ou articulável, e todo o universo musical e composicional era diametralmente diverso e distinto. Fazia-se por associação. O mesmo aconteceu com propostas de música portuguesa popular e tradicional, em que se propôs um tema da Mariza que tem por base um poema e que representa uma certa portugalidade.

Prática Vocal: A prática vocal era feita com acompanhamento musical da guitarra e voz do responsável pela dinamização do projeto (Bartolomeu Lima), aluno de mestrado em Ciências da Cultura da UTAD.

Prática Instrumental (altura não definida): Na segunda fase, quando se incorporaram instrumentos de percussão (reutilizáveis) para complemento rítmico-corporal, a ideia era que esses instrumentos estivessem na base da vivência da pulsação. Movimentos, marcação de tempos fortes e fracos, entre outros, ajudavam muitos dos estudantes a se enquadrarem com a música, com as entradas e com o esforço do canto quando necessário, havendo muitas vantagens nessa conjugação rítmico-vocal.

Prática Instrumental (altura definida): Esta fase ficou para ser cumprida de acordo com a motivação e vontade de cada um dos participantes. O que acabou por acontecer foi que vários alunos que estavam a estudar formalmente diversos instrumentos continuaram seus estudos. Outros iniciaram a aprendizagem a partir desta experiência. Nesta fase, espera-se que sejam introduzidos os componentes mais técnicos do método Kodály que promovam o conhecimento formal musical, contribuindo para a consolidação das bases iniciais de educação musical nas faixas etárias em questão. Em resumo, esta fase seria aquela em que, de forma mais intensa e com menor participação, se pudesse desenvolver uma abordagem teórico-prática que sistematizasse os principais fundamentos da metodologia utilizada. Esses fundamentos, em grande parte, são agrupados em cinco grandes tópicos ou itens consagrados mundialmente.

Quando nos referimos a "menor participação", estamos-nos a referir à participação normal apenas daqueles que desejam aprofundar e desenvolver outras competências que os levem à experimentação instrumental com altura definida, de acordo com as condições que possam ser oferecidas pela instituição. Se possível, poder-se-ia introduzir a prática instrumental Orff e, ao mesmo tempo, incorporar outras dinâmicas e estruturas metodológicas (em parte compatíveis) da metodologia Kodály e de Karl Orff. Essa conciliação poderia ser bastante interessante, pois poderia complementar o ensino formal que alguns desses alunos já seguem nos conservatórios ou escolas de música da região. Além disso, essa abordagem poderia formar um grupo coral e/ou misto (coral e instrumental da escola), focando na preservação do repertório popular e tradicional, mesmo que adaptado e definido sob uma perspectiva armorial. Em uma fase muito mais avançada, acreditamos que isso poderia resultar em um projeto que transformasse o popular em erudito.

1.4. Apoios e parcerias institucionais

Agrupamento de Escolas Morgado Mateus | Marina Rocha

Câmara Municipal de Vila Real | Rui Santos e Alexandre Favaio

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | António Fontainhas Fernandes

Junta de Freguesia de Arroios | Ivo Moreira

Escola EB1 /JI de Torneiros | Corpo e docente, discente e não docente

MUNDIS Associação Cívica de Formação e Cultura | Direção e Coord. Plano de Formação

Agradecimento especial à própria e à equipa liderada pela Diretora do Agrupamento de Escolas Morgado Mateus, Marina Rocha. Pelo acolhimento e apoio a três projetos com esta matriz e promotores que aconteceram nesta Escola, antes e durante o período pandémico (1. Alfabetização Musical de Inspiração Kodaliana; 2. Botânicas Texturas; 3. BAOBA – Dança Integrativa).

2. QUADRO CONCEPTUAL DO PROJETO

2.1. Métodos Ativos de Ensino de Música¹

Abordamos os métodos ativos de ensino de música que consideramos os mais divulgados e utilizados mundialmente, bem como o seu percurso na pedagogia baseada na atividade do aprendiz musical. Esta visão pretende de alguma forma confrontar opções pedagógicas, bem como refletir sobre as principais estratégias ou metodologias usadas pelos principais autores de métodos ativos de ensino de música. A sua implementação real reporta-se ao início do século transato (séc. XX), e deve-se à intervenção de pedagogos, educadores e compositores dedicados à causa musical. O esforço pessoal destas personalidades da História da Música é divulgado mundialmente através dos seus métodos, baseados em práticas pedagógicas inovadoras, lançando as bases reais de toda a educação musical moderna.

Antes de mais, iremos tentar definir o que é um *Método Ativo de Ensino de Música*, o qual poderá ser orientado de acordo com os princípios básicos da educação musical² ativa. Evidentemente que em termos gerais se devem apontar metas e modos de atuar neste sensível campo da educação. Os Princípios da Educação Musical Ativa para Gispert Carlos (s. d. p. 1307):

- 1) O processo didático a seguir será estabelecido em função das características do desenvolvimento físico e psíquico do aluno;
- 2) A prática da leitura musical deve ser fomentada através de uma metodologia ativa;
- 3) Só depois da prática se pode passar a reflexão teórica;
- 4) Há que sentir, experimentando a música antes de a tornar racional;
- 5) A audição musical, partindo do ditado e da audição de canções, deve ser progressivamente ampliada com obras cada vez mais complexas;
- 6) Improvisação rítmica, melódica, vocal, instrumental, etc. é indispensável para estimular as capacidades expressivas e criadoras;
- 7) Para integrar o elemento social na formação do indivíduo é fundamental a interpretação num grupo vocal, instrumental e de dança.

¹ Este item é uma versão atualizada (acordo ortográfico) do texto/extrato da Sebenta (Série Didática das Ciências Humanas e Sociais da UTAD) com o título “Métodos Ativos de Ensino de Música”, da autoria de Levi Leonido (2007, pp.1-5).

² Por norma, os cursos de iniciação musical baseiam-se fundamentalmente, nas vivências (expressão verbal, canto ou movimento) e na diferenciação das qualidades do som (agudo-grave; curto-longo etc.), urge que se suscite na criança um gradual interesse em conhecer os sinais gráficos musicais. Só depois deste processo se ter iniciado e desenvolvido corretamente, é que devemos a partir desta ação iniciar o educando progressivamente à leitura e escrita da notação musical, como forma de fixação do que se interpreta, o que se pretende comunicar a outros ou o que se cria, ou ainda para compreender e poder descrever o que se ouve. Esta envolvimento e estratégia deve ser sempre acompanhada de uma prática usual interpretativa, criadora e auditiva.

Uma vez que a Educação Musical Ativa como sinónimo de vivenciação musical deve desde tenra idade estimular e modelar a sensibilidade do educando, para que desta forma possa contribuir para o seu desenvolvimento integral. O som é motivo de interesse imediato por parte da criança, uma vez que, imediatamente tenta imitar sons de animais, do mundo que a rodeia, assim como os vocábulos que usam os seus colegas, etc. Progressivamente irá captando sons e globalmente irá entendê-los como melodias no seu todo. O canto deve incluir sempre todas as estratégias e métodos ativos, pois é acima de tudo, a primeira manifestação corporal onde a sensibilidade e o esboçar da sua primeira linguagem musical, são efetivas. Por norma, cada indivíduo é detentor de um grau médio de aptidão musical, o qual deve e pode ser estimulada e desenvolvida. Ou seja, a música como refere Edgar Willems, deve e pode ser de todos, talentosos ou não, de famílias de músicos ou não etc.

Evidentemente que, dentro destas perspetivas de iniciação musical essencialmente prática, devemos ter em conta que, por norma, a prática instrumental espontânea de cada educando pode e deve chegar a uma prática instrumental progressivamente mais consciente, sem que se elimine a espontaneidade destas acções. Acabamos por achar que o canto, a audição, a prática instrumental, a improvisação, a dança, entre outras, são fundamentais etapas a percorrer pelo mundo da sensibilização artística e da música enquanto momento educativo. Teremos que atender ao que refere Werner e Lamparter (1963), os quais investigaram, de acordo com o que refere R. Reis (2003, p. 125):

A expressão musical³ no contexto de indicador do temperamento da criança. Dalcroze, “analogamente a Platão, referiu que “as características do ritmo são a continuidade e a repetição, sendo os seus dois elementos fundamentais, o espaço e o tempo, inseparáveis, em algumas artes um ou outro destes elementos pode ser predominante; na música e na arte que é a vida são indissolúveis e de igual importância.

Inicialmente e desde que se fala da importância da música e suas problemáticas, o papel a desempenhar e a sua análise foram objeto de análise por parte da médica e pedagoga Maria Montessori (1870-1952). Montessori escreveu inúmeros manuais e livros dedicados à educação da criança de idade pré-escolar, no que diz respeito às atividades musicais e afins. Pois durante grande

³ A música, como forma de expressão, utiliza as qualidades do som para manifestar emoções, sentimentos, ideias, e é um meio hábil de comunicação interpessoal e, como tal, permite a criatividade, é indispensável uma exigente educação musical que prepare os educandos para uma correta utilização do som como meio de expressão, de comunicação e de elaboração própria ou criação, e para percepção ou escuta ativa. Esta prática deve incluir atividades de diferenciação de alturas de sons, tempos, contrastes dinâmicos, timbres vocais e instrumentais e fragmentos rítmicos – melódicos, até formas e estilos musicais de obras e compositores representativos de várias épocas. Que é proporcionado, homogêneo e regularmente harmonioso. *Eurritmia* quer dizer boa ordem, belas proporções, perfeita coordenação, unidade, cadência e relação a observar-se entre partes de um todo musical. Eurritmia supõe tudo o que constitui a perfeita homogeneidade de uma boa construção. A Eurritmia está para a construção como a simetria para a perspetiva. Platão refere que nas leis, a Eurritmia é privilégio dos racionais.

parte do seu tempo trabalhou a Educação Musical da criança, dando peculiar realce ao canto gregoriano, usando bonecas para representar letras das notas musicais, entre outras estratégias inovadoras na área em questão.

Nos finais do século XIX, aparece o importante músico e pedagogo J. E. Dalcroze (1865-1950), que até influenciado por Delsarte seu professor de dança cria o Método Euritmico com o seu nome. Mais contributos, entretanto, foram chegando, como os casos dos métodos do compositor e pedagogo alemão Carl Orff (1895-1982) e do pedagogo e musicólogo húngaro Zoltán Kodály (1882-1967) cujos fundamentos de ambos nos garantem uma enorme segurança no que concerne à sua utilidade para os educadores e professores de música, os quais a seguir passaremos a aprofundar. Tanto Kodály, como Orff e, como Dalcroze eram senhores de uma sólida formação musical e, somente a partir das suas vivências e investigações, foi possível criarem-se sistemas de educação musical, os quais estimulassem o interesse do aluno e favorecessem a expansão social e cultural do educando, pois todos asseguravam a importância vital da música no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e intelectual do educando. Como proceder à implementação destas linhas orientadoras para o ensino da música? No plano do ensino e aprendizagem musical, deve trabalhar-se usando continuamente a expressão vocal, a prática instrumental, a prática corporal (movimento e dança). No que concerne à percepção musical (escuta ativa⁴), deve-se encetar um caminho de sensibilização em relação ao mundo sonoro, assim como sons musicais e aos parâmetros, para que se consiga que os educandos identifiquem, diferenciem e descrevam o que ouvem, o que naturalmente lhes desenvolve capacidades respeitantes ao vocabulário musical inerente a estas práticas.

No séc. XX, o movimento da Escola Nova também se faz sentir na educação musical, uma vez que, para Joan Mateo Andrés (s. d. p. 1299):

Baseiam-se no conhecimento prévio das características do desenvolvimento físico e psíquico da criança ou do adolescente, dos seus interesses e capacidades para, a partir daí, estabelecer o processo didático a seguir para a sua formação musical, por meio da atividade e da experiência, antepondo a vivência musical ao raciocínio teórico.

Sobre o mesmo tema, Violeta H. Gainza (2002) define a Escola Nova como movimento pedagógico importante, o qual influenciou de forma progressiva a educação musical. A pedagogia considerada tradicional da música, rígida pela passividade e pelo intelectualismo, sofreu durante este

⁴ Esta prática deve incluir atividades de diferenciação de alturas de sons, tempos, contrastes dinâmicos, timbres vocais e instrumentais e fragmentos rítmicos – melódicos, até formas e estilos musicais de obras e compositores representativos de várias épocas.

período uma grande e profunda crise, dado aparecerem novos espíritos criativos, os quais enfatizavam o elemento liberdade e atividade no ensino. Esta abordagem inclui o corpo e as emoções de um modo mais pleno no âmbito musical em geral. Todos os especialistas nesta matéria atribuem sem sombra de dúvida a maior importância ao uso da música na educação. Para Neufeld (1986) são unânimes os investigadores ao considerarem que existe uma relação positiva entre a música e a aprendizagem de conceitos. A referida aprendizagem de música pelo método Kodály facilita a aprendizagem de outras, as noções de ordem, comparações e classificações, etc. Este é um dos predicados da expressão musical na educação infantil que devem ser estimulados nas várias vertentes, adequadamente aos estádios desenvolvimentais da criança e assim sucessivamente. Ainda sobre o mesmo método diz-se o seguinte: A criança tenta entoar como se fossem jogos, cantos particularmente escolhidos para a sua idade, tendo posteriormente a capacidade de aprender canções folclóricas adequadas ao estudo e finalmente música clássica. Neste processo, a ênfase do trabalho é concedida ao canto, à colocação da voz e ao ritmo. Sendo que estes princípios têm por norma, levado à existência de um notável número de grandes músicos (cantores líricos e de magníficos grupos corais). Isto acontece, pelo simples facto de que os professores atualmente possuem, por norma, uma dicção e colocação de voz razoável. Segundo alguns investigadores, a par do que refere Reis (2003) a aprendizagem musical, no amplo sentido de aprender música (solfejo, tocar um instrumento) deve fazer-se a partir dos 4/5 anos, mas o contacto pleno com o som e a melodia musical deve fazer-se desde o início da vida, mesmo ainda dentro do ventre da mãe.

O *“maio francês”* (1968) veio ainda ressaltar outros fatores importantes para a educação e sensibilização musical dos educandos. Dado que a experimentação sonora, vem definitivamente vincular os seguintes nomes como pioneiros na introdução da música contemporânea na educação musical: Brian Dennis, George Self, John Paynter (Inglaterra); Ian Bark e Folke Rabe (Suécia); Lili Friedemann e Maurício Kragel (Alemanha); Murray Schafer (Canadá); Coriún Aharonián (Latino-americano), entre muitos outros.

Passamos a apresentar os três pedagogos e compositores que seleccionamos para melhor termos uma ideia do se fez a nível de Educação Musical no passado, mas com grande inovação (Dalcroze, Orff e Kodály), assim como achamos urgente para a nossa investigação, apresentarmos outros sete metodólogos da mesma área que os três que achamos fundamentais. Para além deste ainda temos em consideração absoluta o trabalho que realizaram Edgar Willems, Shinichi Suzuki, Jos Wuytack e Maurice Martenot, pela sua importância e divulgação internacional. Acreditamos que será

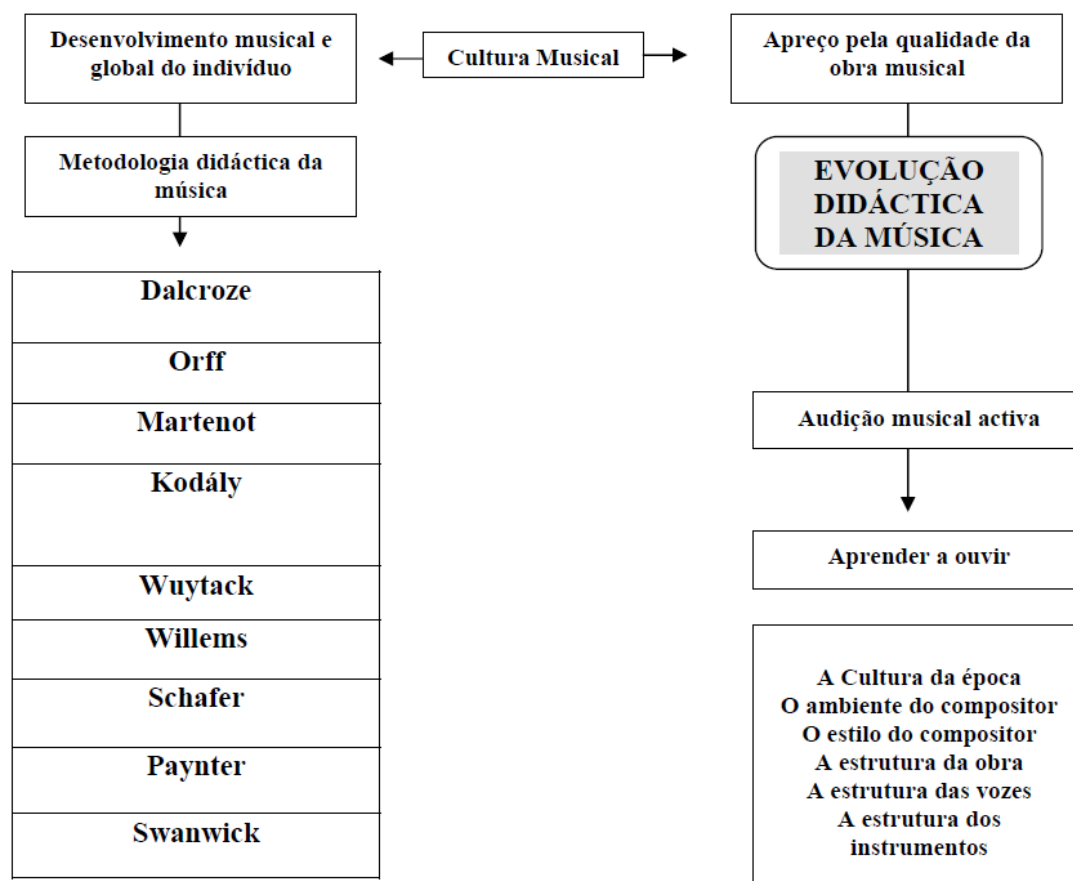
útil fazer-se uma mais breve abordagem, às novas pedagogias musicais e aos novos esforços e contributos nesta área nos tempos que correm por parte de Keith Swanwick, John Paynter e Murray Schafer.

Este último ciclo, integra na formação musical geral, uma diversidade de propostas que incluem o jogo e a criatividade musical, a música contemporânea, a interculturalidade e outros géneros de música e assuntos diversos, assim como a tecnologia educativa, musicoterapia, a dinâmica de grupos e, entre outros, a interdisciplinaridade de que tanto falamos neste nosso trabalho. Ao professor já não cabe somente a aplicação de métodos ativos de ensino de música, elaborados e experimentados no passado, mas também, incluir nas suas práticas a sua própria experiência educativa, assim como os interesses e necessidades do mundo que o rodeia (incluindo o mundo do aluno). Assim como a figura do metodólogo, como criador de caminhos e sequências da educação musical, tem que incluir nessas propostas e atividades modelos mais abertos, onde há lugar a um sem número de propostas individuais infindáveis.

Depois desta abordagem específica de cada um dos métodos e práticas no ensino musical, partiremos para a criação de um quadro síntese, onde seja possível discriminar as semelhanças e diferenças substanciais de métodos ao mesmo tempo tão diferentes, mas também tão iguais, dado que todos comungam de um princípio basilar e fundamental que é o ensino musical facilitado e cada vez mais aliado ao prazer. Este universo de estratégias e metodologias, pode e deve constar na base da ação de qualquer professor desta área, mas não só da música, pois a maioria dos métodos que abordamos têm em sua posse muitos elementos garantidamente de outras áreas das artes e do saber, o que nos interessa bastante, pois o ensino musical numa base interdisciplinar terá sempre que passar por estes pressupostos para que a sua prática possa ser tão rica e diversa quanto este desafio requer. Muito trabalho, imaginação, inovação e prazer na feitura das atividades propostas, de preferência deverão ser de alguma forma iniciadas pelos discentes. A Educação Musical Ativa tem como objetivos preparar os alunos como intérpretes, como realizadores expressivo-criativos, como conhecedores dos elementos básicos da linguagem musical e da sua representação gráfica, assim como das técnicas elementares, e como recetores musicais conscientes e críticos, atendendo sempre ao nível educativo, às suas capacidades psicofísicas e à experiência pessoal dos educandos.

2.2. Quadro síntese dos Métodos Ativos de Ensino de Música⁵

Fazemos aqui um quadro síntese do que podem ser estes métodos, principalmente no que respeita às suas principais virtudes e diferenças. Depois de globalmente apresentarmos a evolução didática da música.



Abordamos dez métodos, os quais têm repercussões óbvias no método que neste estudo tentamos criar e, sem dúvida são os alicerces de todo este caminho educativo que ousamos percorrer. Toda esta investigação emerge de uma necessidade de conhecer e recolher algumas ideias, para que possamos apresentar algo sustentado teoricamente, mas ao mesmo tempo inovador. Achamos por necessário elaborar um quadro síntese para que, à primeira vista, se demonstre facilmente o que distingue e o que de significativo estabeleceu ou implementou cada método dos anteriormente tratados:

⁵ Este item é uma versão atualizada (acordo ortográfico) do texto/extrato da Sebenta da Série Didáctica das Ciências Humanas e Sociais da UTAD com o título "Métodos Ativos de Ensino de Música", da autoria de Levi Leonido (2007, pp.83-89).

QUADRO SÍNTESE: MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO DE MÚSICA

(Principais linhas orientadoras)

DALCROZE | Aprendizagem auditiva, quinestésico e visual. Coordenação entre mente, olhos, ouvidos e corpo. Criação do método Eurrítmico: não há som sem movimento. Quem lê não interioriza, pois apenas foca o visual. Improvisação com movimentos corporais, depois com sons (solfejo). Uso da improvisação, sons e movimento como repertório inicial. Manter a criatividade e da ludicidade na prática do aluno. O movimento corporal na vivência musical e performance, tornando-a mais expressiva. O instrumento deve interagir com a partitura e não somente reagir.

KODÁLY | Uso do Folclore Húngaro (uma, duas e três vozes) para aprendizagem musical do seu povo (alfabetizar musicalmente toda a população húngara, valorizando a canção folclórica do país). Desenvolve o ouvido interno, assim como o solfejo rítmico-silábico, relativo e fonomímica. Leitura e escrita logo no início da prática. Privilegia a voz cantada, somente depois de saber cantar. Improvisação através do solfejo desde o início. Sistematizou material folclórico, com arranjos bem organizados e com graduação minuciosa das peças).

ORFF | Criação de um instrumental próprio, assim como o uso da palavra e da língua (rimas, provérbios, canções de roda ou populares, palavras, danças, folclore etc.). Todo o tipo de percussão, instrumentos Orff e voz falada. Aprendizagem musical, através da criatividade, do canto da fala, movimento, ritmo e dança. Aprender fazendo: só depois se lê. Improvisação com palmas e rimas. Criou o Orff-Schulwerk o qual tem material trabalho bastante organizado. Valoriza a experiência sobre a intelectualização, o trabalho de grupo, o prazer de aprender.

MARTENOT | Criador das Ondas Martenot (método e instrumento musical). O *“Méthode d’ondes musicales”* é considerado como a primeira obra doutrinária escrita sobre um instrumento musical eletrônico. O instrumento *Ondes Musicales* posteriormente chamado de *Ondes Martenot*⁴⁰⁷ é um instrumento radioelétrico (electrofónico).

WILLEMS | Bases psicológicas da educação musical. A música arte que não necessita de elementos extramusicais para ser amada.

WUYTACK | Criou o musicograma e a trindade musical: Dimensão Verbal, Corporal e Musical. Educação musical ativa, onde são representados graficamente: Movimentos, Instrumentos e Percussão Corporal etc. Seguidor de Orff e das suas ideias.

SUSUKI | Papel preponderante da família na educação, como mestres e amigos, os pais participam na educação dos filhos. Aprender escutando: só depois se lê. Visa uma boa interpretação musical no instrumento. Variações sobre temas são apresentadas como modelos. Usa peças folclóricas e clássicas. Sistematizou material com base na aprendizagem da língua materna e adaptou-a à educação musical. Ambiente musical, social e familiar, importante para todo o processo. Objetivo maior de desenvolver talentos, formando músicos virtuosos.

PAYNTER | Formação musical: aspeto técnico – musical; Aspetos culturais; Aspetos psicopedagógicos.

SCHAFER | Paisagem sonora e ambiente sonoro, a sua descoberta e uso em prole de ideais musicais e não musicais. Visão global, envolvendo preocupações com educação e poluição sonora.

SWANWICK | Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Requisitos: 1) Técnica; 2) Execução; 3) Composição; 4) Literatura; 5) Apreciação.

Para Penna (1990, p. 66), acerca dos métodos ativos de ensino de Música:

Não podemos esquecer que esses métodos carregam uma concepção de música e de mundo. Podemos nos reapropriar de exercícios dos vários métodos, na condição de, compreendendo os princípios que os suportam, redirecioná-los para as metas que almejamos. O problema, afinal, é não tomar esses métodos como um conjunto de técnicas a reproduzir, consagrando-as pela assinatura de seu autor, e, portanto, capazes de garantir, em todos os níveis, a nossa prática. Nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são, inclusive, o motor de um constante aprimoramento.

Para Teresa da Assunção Novo Mateiro (1999) quando retrata a educação musical, baseada numa retrospectiva histórica e tendências atuais pedagógicas, refere que a educação musical (neste caso considerada de alternativa), como consequência direta da prática de educação artística, advoga a música como prática de todos, amparando-se nos pressupostos filosóficos da corrente pedagógica ativa, a qual, está centrada na iniciativa e nos interesses dos educandos. Por sua vez, Fonterrada (1993, p. 79) sobre o mesmo assunto afirma que “a ampliação do universo sonoro, expressão musical através da vivência e experimentação livre, liberação das emoções, valorização do folclore e da música nacional”.

Evidentemente que, as duas linhas (tradicional – teoria tradicional; e alternativa – pedagogia teoria progressista) abordadas quer para Swanwick (1998), quer por Fonterrada (1993) assemelham-se na sua concepção, mas não no processo e nas ideias subjacentes a cada uma. Swanwick (1998) realizou um estudo na Inglaterra, em 60 escolas, nos períodos compreendidos de 1985 a 1987.

Verificou nesse que, o que se passava nas salas de aula, tinha essencialmente a ver com o perfil e o trabalho de cada professor, não havendo, portanto, uma sistematização nem uma continuidade da prática curricular no ensino da música nessas escolas. O que confina as escolas a um desregulado funcionamento e entrosamento de matérias e conteúdos importantes nesta área. Verificou ainda que, estas atividades poderiam ser catalogadas de três formas (bases lógicas rivais):

- 1) A tradicional: centrada na matéria;
- 2) A progressista: centrada na criança;
- 3) A multicultural.

Para além destas três formas, Hentschke (1993) defende a existência de mais uma outra, à qual chamada de Base Psicologia e está presente na ação pedagógica dos professores de música, sendo que se refere aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem do pensamento musical. Uma vez que desde o início do século se vem pesquisando como a música é processada pelo indivíduo e que efeitos psicológicos exerce sobre ele. Para a mesma autora, uma prática educacional baseada nos princípios da Teoria Psicológica deverá preocupar-se com os seguintes processos cognitivos: A idade da criança, e o que ela é capaz de aprender (musicalmente falando) de acordo com a sua idade mental, psicomotora e afetiva. Só desta maneira se teriam as melhores condições de aprendizagem musical, para além de estarmos a agir em conformidade com o desenvolvimento físico e psicológico do educando.

O ensino tradicional caracteriza-se quase exclusivamente pelo ensino dirigido, onde tudo é escolhido e transmitido ao aluno, ou seja, tal como refere Libâneo (1987, p. 22):

Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor – aluno não têm nenhuma relação com o quotidiano do aluno e muito menos com as relações sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

Geralmente o que ocorre no ensino da música é, e será, um ensino fragmentado, para Bigge (1977), não existe relação entre os saberes e os assuntos estudados, existe isso sim, uma desvinculação bastante significativa entre a teoria e a prática. Estas escolas são lugares ideais para a prática mecanicista, ou psicologia associacionista (muito usada no século XIX e parte do séc. XX), a qual está somente centrada no resultado, nunca no processo que ocorre durante a aprendizagem.

Para Beyer (1993) refere que a falta de continuidade é outra deficiência do ensino da música. Pois a prática da educação musical é desarticulada, não existindo uma ideia da construção de uma sequência ou de um fio condutor em sua essência. Ressalta também que, os profissionais da área,

têm sentido a falta de uma maior estruturação curricular que posa sistematizar uma prática da educação musical mais coerente e proveitosa para ambos (professores e alunos).

Os presentes dados comprovam que cada escola e cada professor caminham por vezes, em sentidos diferentes e não acompanhados devidamente, ou seja, uma criança em formação que salte de escola em escola, ganham por um lado a diversidade de abordagem mas, infelizmente, não assimilará grande coisa pois as abordagens não o ajudam a compreender o já complexo mundo da música, o qual devia ser desmistificado pelos docentes, pelas escolas e, principalmente, pelo uso de métodos ativos de ensino de música.

A teoria progressista, na ótica de Libâneo (1987) valoriza o autoestudo e a autoeducação, é também onde se dá a devida importância aos processos mentais e habilidades cognitivas, em detrimento da organização racional dos conteúdos. Levantam-se outros valores, como a compreensão da natureza psicológica da criança, as suas necessidades e interesses, assim como a sua integração ao meio. O professor deve ajudar a que estas pontas se unam proveitosamente, desenvolvendo desta forma a livre e espontaneidade da criança, criando sempre que possível um ambiente positivo e propício para uma aprendizagem significativa e sustentada.

Neste campo, John Paynter (Inglaterra), Schafer (Canadá) e Ronald Thomas (EUA) são referência obrigatórias para entendermos esta fatia de orientação e organização curricular da música nas escolas do mundo ocidental. Para Paynter (1970) e Schafer (1967) dão grande relevância ao trabalho e processo de composição como base imprescindível para a educação musical nas escolas. Defendem ainda estes autores que, a criatividade deve desenvolver-se através da exploração e organização de qualquer material sonoro. As suas obras remetem-nos para uma descrição de incontáveis experiências vivenciadas nas salas de aula, os quais são também matérias de referência para uso dos docentes nas suas práticas. Sobre estas obras Schafer (1991, p. 14) adverte que “é um relato pessoal de um educador musical e não um enunciado de um método para a imitação submissa”.

Ronald Thomas, influenciado também por Schafer e Paynter, planeou o Programa Curricular de Música de Manhattanville no ano de 1970, o qual promove três grandes linhas de ação: 1) A relevância artística = Música como arte; 2) A relevância pessoal = Relação entre as necessidades e satisfação dos educandos; 3) A relevância social = Ressaltando a cultura, o meio e as mudanças passíveis de ocorrer ao longo do processo de movimento da sociedade.

Parte dos professores usa e abusa de livros pouco interessantes, usando seletas pouco criativas e estas são levadas a rigor, sem improvisação e criação de novos horizontes ou métodos. Para Santiago (1994, p. 226):

Uma tendência à acomodação aos processos por meio dos quais eles próprios foram educados, sem uma exploração de novos métodos... ocorre inclusive uma acomodação ao repertório padrão, e ouvem-se dezenas de alunos a repartirem as mesmas obras anos após anos, como se só aquelas existissem fomentando um “mesmismo” generalizado.

Inicialmente, existiu uma corrida às iniciativas e atividades, assim como exercícios retirados ou não de métodos, sem que se questionem as bases dessas mesmas atividades, os propósitos e os objetivos. O mesmo autor (1994) diz que a adoção de séries de exercícios com a finalidade de facilitar a aprendizagem dos elementos expressivos da linguagem musical (mesmo que desligados de um fazer próprio do grupo, da forma de organização da linguagem no novo contexto sociocultural), exercícios estes que estão isentos de uma dimensão estética e musical, as quais fragmentam a experiência artística destituindo-a de unidade e de sentido. O que é facto, é que não houve nenhuma reflexão sobre as bases socioculturais sobre as quais foram construídos ou sua abrangência como experiência pedagógica.

Os pontos que os métodos aqui tratados têm em comum alguns pontos em comum, dos quais destacamos: 1) Todos, exceto Suzuki, valorizam os processos de aprendizagem, muito mais que os resultados práticos dessa prática; 2) A tentativa de incutir e incluir o fator prazer nas atividades ou propostas, assim como desenvolverem aspetos lúdicos na abordagem e aprendizagem musical, os quais se revelam como fatores fundamentais dessa mesma aprendizagem. 3) O corpo e, por sua vez, o movimento são íntimos aliados da prática musical; 4) Analogia com a linguagem, como forma não só de expressão artística, mas também no que concerne à aprendizagem musical; 5) Óbvia propensão para a democratização, laicização e dessacralização da música. É notória a preocupação de que a música chegue a cada vez mais pessoas quanto possível, sendo que a música deve ser para todos. 6) Integração da música em formas de expressão diversas, tais como a linguagem falada a dança etc. 7) Dentro de uma perspectiva construtivista, todos os métodos partem de material já conhecido da criança ou do seu meio, como meio facilitador de esta chegar com sucesso à música e ao seu complexo mundo. Criando desta forma, um certo laço amistoso entre o material e as ideias novas em prática. 8) A prática vem sempre antes da teoria, como forma de dar lugar a alguma experimentação e exploração instrumental e afetuosa do educando perante o instrumento ou a teoria musical.

2.3. Método Ativo de Ensino de Música de Zoltán Kodály⁶

Compositor, musicólogo e prodigioso pedagogo Húngaro (1881 –1967)⁷. Kodály em relação à música afirma numa conferência sobre o *Papel da Música na Educação*, na Universidade da Califórnia – (1966) o seguinte:

A música é uma manifestação do espírito humano, similar à língua falada. Os seus participantes deram à humanidade coisas impossíveis de dizer em outra língua. Se não quisermos que isso permaneça um tesouro morto, devemos fazer o possível para que a maioria dos povos compreenda esse idioma.

Zoltán Kodály desenvolve o seu método de ensino da música baseando-se no folclore do seu país. Sobre o qual em 1907, publica *As vinte canções populares húngaras* em colaboração com o seu conterrâneo Bela Bartók⁸. Ambos desenvolvem uma intensa investigação de forma a definir uma identidade musical do seu país, influenciando dezenas de compositores, músicos e investigadores, ao ponto de se traçarem neste trabalho a linhas que orientam uma cultura de nacionalismo musical húngaro. Para isso desenvolveram inúmeras viagens ao interior da Hungria, registando as músicas folclóricas no seu estado puro, conforme eram cantadas pelos camponeses.

⁶ Como compositor: MÚSICA DRAMÁTICA (3 óperas: *Háry Janos*, *A Valeda das Finadeiras* e *Clinka Panna*, um Bailado cinematográfico com canto e orquestra – *Kadar Kata*), MÚSICA CORAL – SINFÓNICA (*Psalmus Hungaricus*, *Te Deum*, *Dupla Dança de Kalló*), MÚSICA ORQUESTRAL (*Tarde de Verão*, *Música de Bailado*, *Abertura Teatral*, suite de *Háry janos*, *Danças de Marossszék*, *Danças de Galanta*, *Variações sobre uma canção popular húngara*, *Concerto*), MÚSICA DE CÂMARA (Dois quartetos de cordas, *Sonata para Violoncelo e Piano*, Sonata para violoncelo solo, *Adágio* para violino e piano, Duo para violino e violoncelo, *Serenata* para dois violino e violeta), MÚSICA PARA PIANO (Meditação sobre um tema de Cl. Debussy, *Nove Peças*, *Valsette*, *Sete Peças*, *24 Cânticos para teclas pretas*, *Danças Infantis*), MÚSICA DE ÓRGÃO (*Prelúdio*, *Missa Baixa*), MÚSICA VOCAL COM PIANO (*20 melodias populares húngaras* (com Bela Bartok), *4 melodias*, *16 melodias sobre textos populares*, *Melodias tardias*, *5 melodias*, *3 cantos*, *Música popular húngara* (57 canções e baladas populares em dois cadernos), MÚSICA VOCAL «A CAPELLA» (Coros infantis, coros para vozes femininas, coros para vozes masculinas, coros para vozes mistas), OBRAS DIDÁTICAS (*Bicínia Hungarica*, para coros infantis, *Estudo para música de câmara*, *15 Solfejos a duas vozes*, *333 estudos de leitura musical*, *Música Pentatónica*), OBRAS TEÓRICAS E CIENTÍFICAS (*Corpus Musicae Popularis Hungaricae*, numerosos estudos musicológicos, etnográficos, filológicos e folclóricos dispersos por publicações de língua húngara).

⁷ Este item é uma versão atualizada (acordo ortográfico) do texto/extrato da Sebenta Série Didática das Ciências Humanas e Sociais da UTAD com o título “Métodos Ativos de Ensino de Música”, da autoria de Levi Leonido (2007, pp.29-42).

⁸ Como compositor: MÚSICA DRAMÁTICA (3 óperas: *Háry Janos*, *A Valeda das Finadeiras* e *Clinka Panna*, um Bailado cinematográfico com canto e orquestra – *Kadar Kata*), MÚSICA CORAL – SINFÓNICA (*Psalmus Hungaricus*, *Te Deum*, *Dupla Dança de Kalló*), MÚSICA ORQUESTRAL (*Tarde de Verão*, *Música de Bailado*, *Abertura Teatral*, suite de *Háry janos*, *Danças de Marossszék*, *Danças de Galanta*, *Variações sobre uma canção popular húngara*, *Concerto*), MÚSICA DE CÂMARA (Dois quartetos de cordas, *Sonata para Violoncelo e Piano*, Sonata para violoncelo solo, *Adágio* para violino e piano, Duo para violino e violoncelo, *Serenata* para dois violino e violeta), MÚSICA PARA PIANO (Meditação sobre um tema de Cl. Debussy, *Nove Peças*, *Valsette*, *Sete Peças*, *24 Cânticos para teclas pretas*, *Danças Infantis*), MÚSICA DE ÓRGÃO (*Prelúdio*, *Missa Baixa*), MÚSICA VOCAL COM PIANO (*20 melodias populares húngaras* (com Bela Bartok), *4 melodias*, *16 melodias sobre textos populares*, *Melodias tardias*, *5 melodias*, *3 cantos*, *Música popular húngara* (57 canções e baladas populares em dois cadernos), MÚSICA VOCAL «A CAPELLA» (Coros infantis, coros para vozes femininas, coros para vozes masculinas, coros para vozes mistas), OBRAS DIDÁTICAS (*Bicínia Hungarica*, para coros infantis, *Estudo para música de câmara*, *15 Solfejos a duas vozes*, *333 estudos de leitura musical*, *Música Pentatónica*), OBRAS TEÓRICAS E CIENTÍFICAS (*Corpus Musicae Popularis Hungaricae*, numerosos estudos musicológicos, etnográficos, filológicos e folclóricos dispersos por publicações de língua húngara).

Os resultados desta pesquisa foram, para além de identificar a canção folclórica genuína do seu país, também despertaram o interesse dos académicos, bem como toda uma panóplia de meios de gravação, edição e catalogação das mesmas. Para Kodály a canção popular é a língua materna da criança e, por isso mesmo, a educação musical deve começar por aí, sendo que Kodály usa as canções folclóricas, já memorizadas pelos alunos (já as conhece desde pequeno) e ensina o solfejo reconhecendo-o nas próprias canções. Para E. Heigyi (1999, p. 11): “Esta inovação provoca uma motivação enorme no aluno e facilita os mecanismos de aprendizagem”.

Para Carlos Miró Cortez (2000, p. 515) professor do Instituto de Pedagogia Musical Zoltán Kodály (Kecksemét, Hungria) reafirma uma frase significativa e marcante, dita por Kodály «*Que a música pertença a todos*».

Querendo dizer que a música pertence a todos sem dificuldade de aprendizagem significativa, assim como esta é linguagem expressiva do ser humano, portanto deve ser compreendida, entendida, estudada, amada, adaptada, incorporada, etc. O próprio Kodály (1966) vai mais longe ao dizer que sem música, o homem não é completo nem o seu desenvolvimento intelectual é perfeito:

A música é parte indispensável à cultura humana universal. Aqueles que não possuam conhecimentos musicais têm um desenvolvimento intelectual imperfeito. Sem música não existe homem completo e integral. Portanto, é absolutamente natural que a música se integre no currículo escolar.

Num artigo seu (1944) sobre a utilidade dos autodidatas, aborda a música como algo tão essencial capaz de preencher uma lacuna espiritual e nada há para compensar a sua falta:

A música é um alimento espiritual que não pode ser compensado por nenhuma outra coisa. Aqueles que permanecem alheios a ela vivem e morrem em estado de anemia espiritual. Não existe vida espiritual completa sem música. Há regiões da alma que só a música pode iluminar.

Evidentemente que este trabalho é um contributo crucial para o desenvolvimento científico da etnomusicologia, originando desta forma uma estratégia marcante da História da Música, que consiste no propósito de educar musicalmente todo um povo. Este processo não era possível implantar-se sem uma equipa devidamente escolhida e habilitada, da qual fizeram parte: Jeno Adám, Gyorky Kerényi, Benjamin e muitos outros. Lançam as bases do que poderia ser um exemplo de democratização do ensino musical, traduzindo um esforço de identificação musical, concretizado numa ideia base de acesso facilitado à música, por parte de todo e qualquer cidadão do seu país. Tornando a música numa linguagem compreensível e de facilitado acesso por toda a população, bem como a integra na educação geral. Pois defendia que a música não deveria ser

um brinquedo, ou um simples entretenimento de alguns, mas sim de todos, como forma de desenvolvimento do intelecto, das suas emoções e da construção da personalidade humana. Considerando este “*tesouro*” (música folclórica da Hungria) um alimento espiritual para todos, fazendo destes princípios a sua missão. O próprio Kodály (1944) refere no seu “*Plano para 100 anos*”, no seu artigo: “*Para que servem os círculos de autodidactas*”, que esta missão está reservada não a todos e, fundamentalmente de formas diferentes:

O caminho que conduz ao conhecimento da música está aberto a todos; é o da alfabetização musical. Aqueles que sabem ler e escrever música são capazes de ter experiências musicais inesquecíveis.

Sobre o mesmo assunto, Kodály num prefácio que escreve para o livro *Musical reading and Writing* de Erzsébet Szóni (1954) diz aquilo que nos dias de hoje cada vez mais se confirma, a necessidade de deixar documentados e registados todas as formas de manter a cultura e a identidade de um povo:

O tempo da tradição oral está superado... Nos nossos dias não podemos falar de cultura musical sem que se escreva ou leia música, assim como não podemos falar de cultura literária no caso dos analfabetos.

Consequentemente, este trabalho origina, para além de um espírito de criação musical baseada no folclore, bem como desenvolve um sistema de Educação Musical que se baseia no mesmo princípio, transformando radicalmente a vida musical e cultural do seu país. Depois de garantirem a Educação Musical a partir da música folclórica⁹, nos infantários e escolas básicas, com as disciplinas de iniciação musical e solfejo, conseguem que a música folclórica se converta na base da educação musical geral e profissional. Para isso compuseram (Bartók e Kodály) dezenas de obras pedagógicas, assim como demais literatura escolar, pré-escolar e material didático para classes de solfejo (será este material que fundamentará no futuro o seu método). Com este trabalho, a música folclórica passou a ocupar o centro das suas atividades artísticas, científicas e pedagógicas, abrindo a música húngara ao passado e ao futuro, à Ásia (de onde são originários os Húngaros), à Europa e como consequência natural, ao mundo.

⁹ Kodály, considerava que a música folclórica tem um carácter comunitário e está mais próxima do mundo das crianças. Assim como expressou que a música folclórica tem o mesmo valor estético que uma Fuga de Bach ou uma Sonata de Beethoven.

Este método e seus princípios orientadores (concepções e processos) baseados numa cultura folclórica específica, dificultaram a sua implementação noutros países, em particular na França que, apesar de estar em posse de um extenso trabalho sobre este método da responsabilidade de Jacqueline Ribière – Raverlat, o seu uso foi problemático e muito reticente. Kodály (1939, p. 31) afere de sua justiça um comentário lacónico sobre o nacionalismo musical e o pensamento europeu:

A Hungria é parte da Europa, portanto deve viver entre as tradições europeias também. O propósito na vida um país e um povo situado num ponto de encontro e impacto entre oriente e ocidente pode ser somente e pertencer a ambos e suavizar e harmonizar as contradições entre os dois. Visto deste ponto de vista o húngaro que não é europeu não tem sentido, e, do mesmo modo a qualidade europeia perde sentido se não tem o húngaro também.

Sobre o mesmo assunto Kodály afirma que podemos e devemos aprender a cultura musical de todas as nações (os húngaros e pessoas de todas as nacionalidades) ... Não devemos esquecer que toda a grande escola nacional é ponto de encontro de diferentes culturas e inclusivamente raças. A história da música abunda em exemplos como este.

Primeiramente teremos que abordar as três bases fundamentais da concepção de Kodály para a Educação Musical:

- 1) *A voz humana*¹⁰. A qual é o instrumento que todos possuímos e, portanto, acessível a todos (salvo as exceções de indivíduos portadores de deficiências significativas nesta área);
- 2) *O Folclore Nacional*¹¹. Considerado por Kodály por “*Linguagem Materno Musical*”;
- 3) *A Música Culta*¹². Como diz a música composta pelos melhores artistas com formação académica e com objetivos estéticos, não sujeitos às demandas flutuantes do comercialismo.

¹⁰ As indicações de Kodály constituem na prática uma metodologia do ensino de Canto e do Solfejo. Este primeiro pilar da voz humana, está diretamente ligado ao canto. Evidentemente que esta prática de exercitação do canto e do solfejo, paradoxalmente afetaram positivamente o ensino instrumental, pois constituem bases facilitadoras de compreensão futura na execução e aprendizagem de instrumento.

¹¹ Kodály e Bartók desde o princípio do século investigam a música folclórica do seu país. E, em poucos anos, chegaram a gravar e a transcrever 100.000 canções folclóricas, trabalho este onde assenta a base primordial da etnomusicologia húngara.

¹² A Música Culta cobre toda a tradição europeia que vai desde o Canto Gregoriano até à música contemporânea.

Depois somos quase obrigados a falar de uma proposta verdadeiramente inovadora e altruísta, o *“Plano do 100 Anos”* de Kodály, o qual pretende, como refere Cortez (2000): 1) Desenvolver a cultura musical da Hungria, e os seus meios de transformar a leitura e escrita musical em algo geral e massiva, através das escolas; 2) Desenvolver o enfoque musical húngaro no que diz respeito à formação de artistas e formação de públicos; 3) Otimizar as grandes obras da literatura universal desta área, passem a ser propriedade pública e que cheguem a pessoas de todo o tipo e raça. Kodály (1947, p. 160), claramente afirma que este trabalho fará com que “em suma, tudo isto contribuirá para que a cultura musical húngara, que ferve entre nós se projete num futuro próximo”.

Para a consecução deste enorme desafio era requerido um esforço por parte de todos os intervenientes, fora do comum, como é a própria proposta. Desta forma, Kodály mobilizou um grupo de colaboradores (com sua orientação permanente), conhecedores dos métodos de Guido D'arezzo¹³, Curwen¹⁴, Chev , Hudoegger e Jode, a estes métodos e técnicas devemos acrescentar o Método Dalcroze, o qual foi adaptado a esta realidade, o qual já se encontrava largamente difundido por toda a Europa, para que pudessem adaptar a realidade húngara às diversas técnicas e recursos que pudessem contribuir para a dinamização efetiva do ensino da música. Temos que referir que o Método Kodály, tem vindo a ser aperfeiçoada e engrossado o seu leito pedagógico, devido a muitas contribuições, as quais foram acontecendo durante todos os anos de difusão e aperfeiçoamento do mesmo método: Livros de metodologias e cancioneiros de Jen  Adam, Lajos Bardos, Giorgy Ker ny, Benjamin Rajeczky, Erzes bet Sz nyi e mais recentemente de Erzsébet Hegyi, Katalin Forrai, Lászlo Dobszay, Ildok  Herboly e Helga Szabó.

No emprego da *solmniza  o*¹⁵, da *fonomímica*¹⁶, praticada sob a forma de jogo, alcançando-se com dois grupos, o canto a duas vozes, em que cada um segue uma mão do professor, e da noção de *ouvido absoluto*¹⁷, foram igualmente recebidas em França com algum

¹³ Introduziu a pauta de quatro linha ou tetragrama, e inventou o sistema de solmniza  o, que identifica as notas da escala através de sílabas.

¹⁴ Para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita musical nos aprendizes musicais, Kodály põe em prática o sistema de John Curwen (séc. XIX), que dispensa o pentagrama e usa as letras iniciais das notas (d,r,m,f,s,l,s), combinadas com o valor rítmico das mesmas

¹⁵ Sistema que permite entoar no tom de D , qualquer que seja o tom em que se esteja a trabalhar, tornando este processo de referências mais facilitado. Embora a definição natural deste termo se refira   solfa hexacordal, ou sistema de mutan as.

¹⁶ Equivalência entre sons e gestos, aplicados   música. Normalmente utilizado no ensino de música para surdos, em que cada som elementar da linguagem se associa a um determinado gesto. E t b m usado com frequência e com enormes vantagens na Direção do Canto Gregoriano (absoluta ausência de compasso).

¹⁷ Capacidade individual de identificação de uma qualquer nota, acorde ou frase musical, quando isoladas de qualquer contexto harm nico ou melódico.

ceticismo e descrença quanto ao seu emprego na Educação Musical de crianças, ao mesmo tempo que nos países anglo – saxões as crianças encontram-se em superiores condições de solfejar em todos os tons, utilizando os mesmos nomes de notas, dó, ré, mi... onde as letras correspondem aos sons fixos são estritamente reservados aos instrumentistas.

Tal como outros pedagogos, também este método confere uma importância real à primazia do ritmo e à audição interior. À imagem de Martenot, também Kodály desenvolve atividades com dois grupos, fazendo cânones rítmicos sobre a mesma figura rítmica com um desfasamento temporal de dois compassos, ou cantam sobre o ostinato rítmico proposto. Poder-se-á usar um instrumento de altura não definida, executando a mesma função e, se necessário, distribuir a mesma tarefa por vários instrumentos, enquanto outra parte da turma canta.

A tomada de consciência corporal (exercícios simples) é inicialmente relevante, tendo em conta a importância do trabalho individual e coletivo ao nível da desenvoltura rítmica (sentir a pulsação, cantando e marchando, ou batendo palmas, acompanhadas pelo professor).

Para a sua normal implementação, serão necessárias condições essenciais, tais como: integração da música no ensino geral (centralizada nas atividades musicais); dispor de materiais didáticos inerentes a esta prática: exercícios, canções, peças entre outras. Para que estas ideias se consignassem à prática, Kodály estruturou um método de Educação Musical com o seu nome.

Este processo é indiscutivelmente longo. Ou seja, é intenso e progressivo. Só se atinge um bom nível de formação musical, quando se treina sistematicamente o ouvido, a mente, a sensibilidade e a habilidade manual. Caracteriza-se fundamentalmente por ser global (os diferentes estádios da formação musical, estão continuamente ligados – Audição, Canto¹⁸, Leitura e Escrita), intuitivo e carece de um trabalho a longo prazo. No que diz respeito ao canto, ou seja, à mais elevada ferramenta de trabalho de Kodály, Jos Wuytack (1970, p. 84) refere que “nem todas as crianças gostam de se exprimir vocalmente e nem todas são capazes, mas todas gostam de cantar”.

O desenvolvimento destas atividades depende de seis importantes indicações / estratégias ou orientações basilares de ação:

¹⁸ Kodály (1945) considerava que as raízes da música estão no canto, assim como a aperfeiçoamento da audição interior é vital para os estudos dos profissionais de música. O mesmo podemos afirmar que, como será possível iniciar uma criança ou um adulto a prender um instrumento, sem que previamente, pelo menos um ano tenha de treino auditivo através do canto. Mesmo quando se inicia o estudo de instrumento, deve a audição e a imaginação continuar a desenvolver-se, assim como os cursos de solfejo devem acompanhar paralelamente os estudos instrumentais. O solfejo deve ser entendido como o melhor laboratório da melhor música.

1. Identificar as raízes culturais de cada nação povo e, a partir delas preparar a Educação Musical geral e profissional dos seus cidadãos. Sendo que esta iniciativa, mais do que uma fase de nacionalismo musical exuberante e divulgado por toda a Europa e mundo, é, sem sombra de dúvida um fator importante na aprendizagem musical, pois cada cidadão (menor ou adulto) é capaz de identificar pequenas melodias e canções que lhes são conferidas pelas próprias famílias, pela sociedade e principalmente pela tradição oral, que quer queiramos ou não, nos influencia e, sob a qual, temos algo em comum... Essa mesma tradição e tudo o que ela envolve, como parte integrante de nós mesmos. Ormrod (2000, p. 45) diz que esta relação entre gerações e saberes constitui por si só uma: «*Zona de Desenvolvimento Próximo*». Mas para Choksy (1986:73) deve também ser acompanhada: «*De materiais capazes de otimizar e expandir essas capacidades*».
2. Promover o desenvolvimento da sensibilidade auditiva. Deve criar-se a ideia sonora da música escrita. Ou seja, o ouvido interno deve constar das preocupações vitais do educador / professor no exercício das suas funções letivas, dado que este método encaminha a sua prática no sentido de concentração e identificação de sons, a partir de uma ideia, relacionada com o próprio som. O que constitui uma garantia de formação musical exemplar, quanto à aquisição do conhecimento musical de um nível considerado essencial para a sua própria viabilização, enquanto método. Pois tanto se apela à cultura musical de um povo, como se promove os reais motivos e interesses de uma Educação Musical perfeccionista, no que concerne ao estudo dos seus elementos básicos, não tão fáceis de atingir, como nos parece, com relativa facilidade. É preciso muita dedicação e trabalho para que a performance desejada venha a ser uma realidade.
3. Instituir o canto como base essencial para o ensino da música geral. Para Kodály (1946, p. 199) “Toda a manifestação musical deve ser conduzida por uma concepção interior, auditiva e imaginativa e isto ganha-se através do canto... O canto sem acompanhamento é a verdadeira e profunda escola das habilidades musicais”. Para tal deve conduzir-se a aprendizagem musical, através do necessário conhecimento do folclore do seu país, executando canções de dificuldade progressiva, atendendo à faixa etária em que se insere o aprendiz musical (texto e música, condições físicas e psíquicas, possibilidades vocais). Para que não se discrimine, nem muito menos se exija a execução ou interpretação musical, de uma criança que tenha um ritmo de trabalho e de assimilação de conhecimentos musicais diferenciados do restante grupo. Dado que este método evoca a democratização do ensino musical, dentro de uma perspectiva global de ensino para todo um povo, sem que se demarque uma estratégia própria do método para exclusão de cidadãos menos aptos à música. Há um interesse declarado de divulgação da cultura própria de um povo e, da mesma

forma que constitui um método deveras exigente¹⁹, também o é na sua conceção e sonho de educação baseado na sua própria cultura, facilitando desta forma a aprendizagem do maior número de aprendizes musicais possíveis.

4. A iniciação musical do aprendiz musical deve processar-se o quanto antes, para que a seu tempo desenvolva as aptidões musicais necessárias, para que as experiências e vivências musicais futuras sejam minoradas em termos de hábitos e estudo musical mais aprofundado. Se possível esta prática deveria ser implantada. Logo desde a mais tenra idade, numa educação formal e estruturada (Infantários ou Creches). Será preponderante o uso de música de qualidade, mesmo que se seja o mais elementar possível. Portanto é necessário haver um esforço por parte do docente, no sentido da escolha dos temas a trabalhar, ou simplesmente nos temas musicais que se propõe a dar a ouvir.
5. Desenvolver a Educação Musical, a partir das vivências que a própria música proporciona. Ou seja, é necessário ter em conta a mensagem e a ideia que este tipo de experiências confere ao aprendiz musical. Sem que de forma alguma se adultere o que com esta ação já se desenvolveu, dando desta forma um cunho pessoal ao aprendiz e, de certa forma se aproveite para as estratégias do próprio método, ajustando o que de necessário se achar pertinente.
6. Nesta fase dá-se a importância necessária ao que referimos no segundo ponto deste esquema, pois é relevante a desenvolvimento do ouvido interno para melhor compreensão de uma obra, bem como na sua interpretação. É clara a intenção de que todo o processo se efetue dentro de uma Educação Musical de base (Básico e Secundário, dado a sua exigência é aconselhado o seu uso em alguns casos, somente a partir dos seis anos de idade).

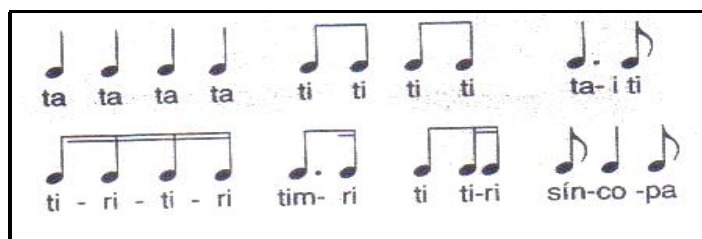
Kodály (1941, p. 216) refere a importância do cantar bem, no prefácio do seu livro “*Cantar Corretamente*”:

Os primeiros passos dados neste reino sem fim das notas, devem ser apoiadas não por um instrumento afinado temperadamente e de tonalidade diferente se não por outra voz. As vantagens do canto a duas vozes dificilmente podem ser sobrevalorizadas, mas, desgraçadamente a miúdo são deixadas para demasiado tarde. Ajudam ao desenvolvimento auditivo em todo o sentido inclusive o canto em uníssono. Até porque, aqueles que normalmente cantam em uníssono nunca podem aprender a cantar no tom correto²⁰.

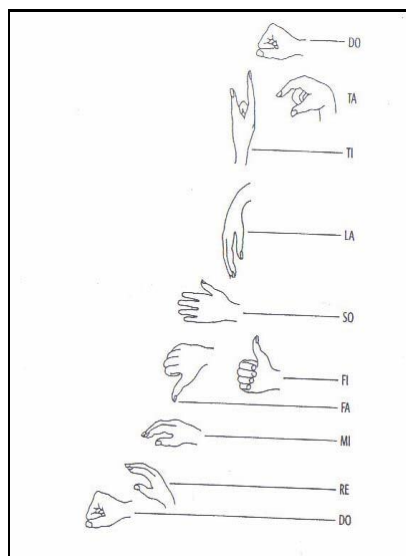
¹⁹ Kodály dizia em 1947 que “os trabalhadores devem insistir no solo em que o melhor diretor de coros é melhor para eles. Só assim podem obter resultados pelos quais valha a pena lutar”.

²⁰ Paradoxalmente, cantar corretamente em uníssono só o é se for cantado a duas vozes: estas ajustam-se e amalgamam-se simultaneamente... Os sons simultâneos são a garantia de um correcto ataque e não ir subindo grau a grau a escala, porque quando chegamos ao quinto ou sexto grau, a primeira já se esqueceu e a insegurança de execução das notas intermédias produzirá insegurança também na quinta e na sexta nota. A escala de Dó Maior dos países latinos é a inimiga do cantar correcto. Portanto, todos os intervalos devem ser memorizados separadamente e cada um em particular as suas

Evidentemente que este conjunto de estratégias e indicações para uso do método Kodály, não obteria os resultados pretendidos, se de alguma forma esquecêssemos as suas indicações/orientações para o uso efetivo da *fonomímica*, do *solfejo rítmico – silábico*²¹ e *relativo*²², do *ditado musical e leitura à primeira vista*²³, a essencial *prática instrumental*²⁴, a *audição musical*²⁵, o *coro e o agrupamento instrumental*. O solfejo rítmico – silábico, pode basicamente representar-se da seguinte forma (Enciclopédia Geral de Educação):



A Fonomímica (utiliza-se para visualizar as relações sonoras, atribuindo-se-lhes uma posição e uma altura da mão e do antebraço para cada nota, a qual para Szonii (1976, p. 21) se representa desta forma:



características tonais, não postos em regime de sucessão de graus de uma qualquer escala. Aqueles que tratam de cantar amplos intervalos subindo e descendo pela escala, encontra-os, mas de forma lenta e vagamente.

²¹ Uso de sílabas e palavras com significação rítmica, células rítmicas associadas a fonemas indicativos, para que facilitem e resolvam normais problemas rítmicos iniciais (Baseado no sistema francês de E.J. Cheve).

²² Normalmente é referenciado pelo solfejo do Dó móvel (Desenvolvimento e aplicação ao conhecimento das relações intervalares).

²³ Prática recomendada desde o início da Educação Musical (desenvolvimento do ouvido interno / conhecimento e identificação rápida dos elementos musicais).

²⁴ Forma de desenvolver e por em prática os conhecimentos adquiridos na Educação Musical de base e, sem distinção, aperfeiçoar e desenvolver a técnica.

²⁵ Através desta prática, o aluno, deve no final de um ciclo de ensino musical, a capacidade de reconhecer um vasto leque de fragmentos e obras de compositores célebres.

Para E. Heigyi (1999, p. 12) estabelece a diferença entre solfejo relativo e solfejo absoluto: “O sistema absoluto é o que situa as notas sempre no mesmo lugar independentemente das mudanças de tonalidade. O sistema relativo muda as notas de lugar dependendo da tonalidade”.

A fonomímica constitui por certo uma das grandes vantagens no uso do método Kodály. Dado que a associação de gestos (mãos) com a altura das notas, a *Manusolfa*, permite a ligação efetiva, externa e interna de um som a um movimento corporal e, conseqüente estabelecer uma associação lógica de conceitos (imagens e sons) normalmente tidos como não interligáveis. Poder-se-á identificar nesta atividade, uma possível influência de Dalcroze.

A criança, para Kodály, não consegue ouvir nem reproduzir os semitons, daí que recorra frequentemente à escala pentatônica (cinco notas / tons) sob forma de exercício e de exploração, servindo-se destas notas para trabalhar progressivamente as relações entre as mesmas. Ou seja, a noção de *intervalo*²⁶, enquadrado no âmbito da tonalidade, fará com que o ouvido esteja desenvolvido o suficiente, aquando da existência de ditado rítmica ou outras atividades diretamente ligadas ao desenvolvimento do ouvido interior. Depois de as crianças se familiarizarem com a escala pentatônica, conseguirão compreender a inclusão dos semitons na música e, finalmente os poderão reproduzir sem hesitação alguma.

Decidimos falar um pouco sobre o que se espera de um Educador Musical²⁷ e a estruturação das disciplinas (em alguns cursos existentes), sob a perspetiva de Kodály. A partir de 1943 estes cursos começaram a expandir-se dentro e fora da Hungria, sendo que só depois da ocupação alemã (depois da 2ª Guerra Mundial) e que se fez a mais profunda remodelação do sistema educativo, no que diz respeito à Educação Musical em geral. O que se espera de um Educador Musical segundo Kodály, sendo que para todos os cursos (profissional de 4 anos e universitário de 3 anos) haveria a obrigatoriedade das disciplinas de Voz ou Canto, Solfejo, Metodologia, Canto Coral e Repertório, é o seguinte:

²⁶ Designação que compreende a diferença entre duas notas. Na música ocidental o número de intervalos é relativo ao número de notas da escala diatônica (incluindo a oitava, que consiste na repetição do Dó em alturas diferentes). Na escala, aos intervalos de *oitava*, *quinta* e *quarta* dá-se o nome de intervalos justos. Os intervalos maiores são a *segunda* (por exemplo: dó-ré), a *terça* (dó-mi), a *sexta* (dó-lá) e a *sétima* (dó-si). Quando os intervalos maiores são reduzidos de um semitom, tornam-se intervalos menores (por exemplo: dó-mi bemol é uma *terça menor*). Quando o intervalo maior ou justo é aumentado em um semitom, torna-se um intervalo aumentado, ao passo que um intervalo menor ou justo reduzido em um semitom passa a chamar-se um intervalo diminuto. Aos intervalos superiores a uma oitava, dá-se o nome de intervalos compostos.

²⁷ De referir que estes Educadores Musicais, estão preparados para lecionar em Jardins-de-Infância, em Escolas do Ensino Básico (2º e 3º Ciclo) ou noutros termos que estejam circunscritos à iniciação musical de crianças ou adultos. Sendo que esta formação aqui apresentada somente tem duração de 3 anos letivo s.

Um Educador Musical deve ter:
1) Cultura Auditiva
2) Sensibilidade musical e imaginação expressada no canto
3) Ampla cultura musical
4) Tradição nacional (conhecimento da própria cultura musical)
5) Materiais musicais simples, mas de alto nível artístico
6) Integração da cultura musical dentro da cultura em geral

Poderíamos considerar, sobre esta perspectiva, o que seria um dos planos de estudo para um Educador Musical (por exemplo na Academia de Música Ferencz Liszt em Budapeste) com todas estas responsabilidades, a partir da perspectiva de Zoltán Kodály:

Plano de estudos do Educador Musical
1) Instrumento o canto (Disciplina principal)
2) Didática do canto
3) Observação de aulas práticas de ensino musical
4) Teoria Musical (incluindo também a Harmonia, formas e estilos musicais)
5) História da Música
6) Música Folclórica
7) Didática geral
8) Filosofia e Estética
9) Língua Estrangeira
10) Canto a Solo
11) Direção Coral
12) Música de Câmara
13) Canto Coral ou Prática Orquestral
14) Piano (Obrigatório)

Já quando falamos de formação superior de nível universitário, na área de educação secundária e para Diretores de Coro, têm os cursos como duração efetiva de 5 anos letivos. Os quais ficam habilitados a exercerem na área da música no ensino superior, sendo que a exigências são diferenciadas e, neste caso, requerem-se profissionais altamente qualificados.

<i>O Plano de Estudos da ACADEMIA DE LISZT (Budapeste)</i>	
1. Estética	1. Coro
2. Estudos Especiais (facultativo)	2. Solfejo
3. Prática Docente;	3. Direção de Coros
4. Métodos de Ensino	4. Métodos e Práticas do Ensino de Solfejo
5. Prática Docente em Educação Popular	5. Prática Coral
6. Educação Popular	6. Transposição e Leitura de Partituras
7. Profilática da Voz	7. Prática de Direção
8. Música Folclórica	8. Teoria da Música
9. Estudo do Som e da Voz	9. História da Música Húngara
10. Idiomas Estrangeiros	10. Formas Musicais
11. Teoria e História dos Instrumentos	11. História da Filosofia
12. Pedagogia	12. História da Música
	13. Educação Física

Noutro caso de formação, onde se garante a continuação e a renovação das ideias de Kodály, apresentamos o plano de estudos da Universidade de Janus Panonius em Pécs para o ano letivo de 1992, onde se acentua uma das ideias fulcrais do pensamento Kodaliano de o professor de música também deve ser músico, ou seja uma músico-educador. E onde também se resumem os bons atributos de um músico: 1) Um ouvido bem treinado; 2) Um intelecto culto; 3) Um coração educado; 4) Uns dedos educados. O plano de estudos em traços gerais, da Universidade de Pécs (10 semestres), para Professores de Canto e Música, assim como para Canto e Direção Coral.

ÁREAS DE CAPACITAÇÃO DO MÚSICO - EDUCADOR

Transporte de Partituras;

- 1) Instrumentos Folclóricos;
- 2) Conjunto Folclórico;
- 3) Sociologia da Música;
- 4) 5) Estética da Música.

No que diz respeito à divulgação e difusão do Método Kodály, acrescentamos alguns dados, que segundo Szónyi (1979) e Petrovics (1980) referem baseando-se no *Plano Nacional de Educação – Reforma dos Anos 90*, que finalmente se deu o relevo merecido às ideias de Kodály, pois foi posto em prática uma medida interessante para a consecução deste método, dado que foram atribuídas diariamente horas fixas para a Educação musical nas escolas, pondo em prática o sonho de uma escola musical para todo o povo e, noutros casos atribuíram duas horas semanais para ao ensino da música. Nestes dois casos existiam 5140 escolas ao abrigo desta medida na Hungria.

Para Cármen Cartón (1994), musicóloga e especialista em Educação Musical, afirma que este método se resume em traços gerais a três campos de ação. 1) ***Campo pedagógico de Educação Melódica*** (Economímica; Memorização Melódica; Leitura à primeira vista; Aprendizagem de canções; Prática da entoação de Intervalos; Canto Mental; Improvisação; Escalas móveis e fixas; ditados); 2) ***Campo Pedagógico de Educação Rítmica***, Reconhecimento Tímbrico; Controle de padrões rítmicos; Fortalecimento rítmico); 3) ***Campo Pedagógico de Educação Harmónica*** (Corais a duas vozes; Distinção de vozes de blocos harmónicos; Distinguir o baixo melódico de um obra musical; Leitura à primeira vista de composições polifónicas; Cantar e escutar a duas vozes; Entoação de intervalos harmónicos; Distinguir harmonias sem tonalidade). Assim como resume o que de bom se pode reter, desenvolver ou otimizar com este método (1. Capacidade da memória; 2. Flexibilidade do pensamento; 3. Capacidade de raciocínio; 4. Controle do nível emocional; 5. Participação ativa; 6. Capacidade matemática; 7. Capacidade linguística; 8. Capacidade auditiva; 9. Preparação das línguas estrangeiras; 10. Pensamento lógico; 11. Destreza manual; 12. Capacidade espacial e abstrata; 13. Adaptabilidade social; 14. Sentido de responsabilidade; 15. Sentido estético; 16. Relaxamento e controle do corpo; 17. Asseio pessoal; 18. Comportamento e disciplina natural; 19. Respeito pelo próximo e pelo alheio; 20. Sentido de equilíbrio rítmico interno; 21. Capacidade atlética e física; 22. Recetividade; 23. Compreensão da música como arte e educação; 24. Educação auditiva; 25. Educação instrumental; 26. Educação vocal; Como desfrutar da música escutando; 27. Ritmo corporal; 28. Como ler a música; 29. Criatividade na composição; 30. Naturalidade na improvisação; 31. Recetividade e sensibilidade; 32. Respeitar e cuidar as próprias raízes socioculturais; 33. Consciência cultural e intelectual da nação. O que lucramos com este movimento transformado em método, levado a cena por Zoltán Kodály, seus seguidores e discípulos, na opinião de C. Miro Cortéz (2000, p. 529):

- 1) Durante os ciclos iniciais da educação (durante os primeiros oito anos) se fixassem duas horas semanais para o ensino da música, garantindo este ensino a toda a população do país. Também a fixação de horas diárias nas escolas primárias húngaras, pena que por razões económicas não se alargasse este movimento educacional a todas as escolas deste modelo;
- 2) A continuidade à escala nacional do movimento coral nos diversos níveis de ensino, acrescidas do facto de proliferarem cada vez mais coros de fábricas, igrejas, entidades, associações etc.
- 3) A existência de uma rede de conjuntos folclóricos com as mesmas bases do movimento coral;
- 4) A formação, através de uma planificação sistemática, de um público para os concertos da música culta, à escala nacional;
- 5) A criação de um movimento de dança folclórica (anos 70): Casa de Danza; nas casas de cultura ensina-se dança a crianças e adultos. Tudo isto provocado pelas danças húngaras. Atualmente, estas entidades já ministram outros tipos de danças europeias (especialmente gregas, israelitas e latino-americanas);
- 6) A formação de professores está cada vez mais coerente e unificada, realizada a partir da conceção Kodály, o que garante uma homogeneidade básica, uma cultura musical e uma metodologia comum;
- 7) A publicação constante e sistemática de Cancioneiros Folclóricos, Antologias Corais, materiais didáticos, discos e cassetes ao serviço do ensino profissional e interessados de todos os níveis.

Nos últimos anos, conforme refere Dobszay (1992, p. 124):

Devido à penetração da música comercial anglo-saxónica Pop e sua forte presença nos meios de comunicação, o peso específico do movimento Kodály aparece menos presente e às vezes quase oculto em confronto com a massiva e elaborada propaganda que rodeia música “pop”, a qual é parte integrante de circuitos comerciais multinacionais da indústria cultural. Na realidade a sua presença é tangível, a qual necessita de aliados. Estes aliados são os movimentos e acções várias que existem no país e que comungam os seus valores.

Apesar de tudo, há esperança no futuro musical húngaro, dado o esforço atual das universidades em valorizar e reformular alguns cursos como os acima referidos e, este sim, são a base dessa esperança.

Citamos ainda, um amigo e um exemplo na preservação do património artístico e musical do seu país, tal qual Zoltán Kodály, falamos de Joaquín Díaz (Diretor da Fundação Etnográfica Joaquín Díaz²⁸ em Urueña – Espanha), o qual diz no prefácio do livro “Método Kodály” de Cármen Cartón e Carlos Gallardo (1994, p. 7):

Qualquer método deve constituir uma ajuda e jamais um obstáculo... este método oferece muitas possibilidades de extrair dos alunos as suas melhores qualidades, preparando as suas capacidades para muitas outras disciplinas.

De referir que muitos dos alunos deste método, continuam a cantar como profissionais, a organizarem coros e encontros desta especialidade, garantindo o sucesso deste trabalho. Para Lászlo Ordog (1994, p. 12):

Todas as escolas onde se ensina Música e Canto, têm os seus próprios coros...são muitos os alunos que depois de finalizarem os estudos, seguem cantando... aprecem muitos coros de grande qualidade. Os melhores vão a concursos e reuniões corais fora do país e na maioria dos casos ganham os primeiros prémios.

Está tudo dito.

²⁸ Uma das personalidades espanholas mais respeitadas na área da etnomusicologia, musicologia, antropologia, etnografia e outros saberes. O Doutor Joaquín Díaz e a sua Fundação cooperaram com a UTAD num projeto transfronteiriço denominado de: *Por este rio acima- Arte e Cultura Duriense* (INTERREG IIIA DOURO/DURO Sec. XXI). Projeto que teve como grande objetivo a recolha e difusão de um levantamento etnomusicológico de Trás-os-Montes e Alto Douro e Castela e Leão, tendo como parceiros a USAL, a UTAD, a USC e como colaboradores a Fundación Joaquín Díaz (Urueña).

2.3.1. Principais bases e estrutura conceptual

O Método Kodály assume uma abordagem educativa particularmente focada na alfabetização musical e no desenvolvimento auditivo das crianças cujas bases e estruturas conceituais alicerçam a sua eficácia. Principais bases e a estrutura conceptual do método: 1. Filosofia e Princípios Fundamentais (Educação Musical para Todos e Aprendizagem Através da Experiência); 2. Estrutura Pedagógica (Educação Inicial e Sequência e Progressão); 3. Técnicas e Práticas (Solfejo, Canto, Ritmo e Movimento); 4. Repertório e Material Didático (Repertório Popular e Folclórico e Material Didático); 5. Formação de Professores (Educação dos Educadores); 6. Integração com Outras Abordagens (Influências e Integração). O Método Kodály tem uma base sólida, mas, tal como outros, integrou e adaptou influências de outros métodos e teorias pedagógicas (e.g. Método Dalcroze e o Método Orff), alicerçando uma abordagem que é tanto inovadora quanto complementar. Torna-se possível pois a base holística e aberta permite adaptar-se a diferentes contextos educacionais e culturais (como é o caso deste projeto).

2.3.2. Modelos e métodos em que se inspira

Este método, como todos os restantes, incluindo o Método Dalcroze, que é pioneiro, mas que integra influências significativas de Delsarte, também incorpora diversas influências, o que resulta no formato e na forma como se apresenta atualmente. São disso exemplo: Método Curwen (John Curwen) e Método Dalcroze (Émile Jaques-Dalcroze). A abordagem gradual e sequencial no ensino musical, onde os conceitos são introduzidos de maneira lógica e acessível, reflete essa influência. Assim, este método agrega, em síntese, várias tradições musicais e pedagógicas que adapta para criar e trona mais acessível a todos e com uma matriz claramente holística para a educação musical global.

2.3.3. Métodos que tiveram o Método Kodály como inspiração

Em sentido contrário ao item anterior, podemos referir alguns métodos que acabam por ter influências (umas maiores e outras menores) do Método Kodály. A saber: 1. Método Goitre (Cantar Leggendo); 2. Método de Educação Musical no Japão; 3. Método Orff-Schulwerk; 4. Método Kodály-Dalcroze (método combinatório entre métodos); 5. Método Choksy; 6. Método Kodály-Austrália; 7. Método Gordon (Music Learning Theory). Em suma, estes métodos, sejam independentes ou combinatórios, demonstram como o Método Kodály inspirou abordagens ativas de ensino da música, privilegiando e enfatizando a participação direta dos alunos através do canto, solfejo, movimento e outras atividades práticas que promovem uma compreensão profunda e envolvente da música.

2.3.4. Zoltán Kodály na educação musical no mundo

Destacamos apenas os exemplos mais significativos a nível mundial no que respeita à influência de Zoltán Kodály. A saber: A Fundação Kodály; Universidade de Música de Budapeste (Liszt Academy); Escola de Música Kodály de Kecskemét; Academia de Música Liszt; Conservatório de Música de Budapeste (Liszt Academy); University of Toronto (Canada); Kodály Center at Holy Names University (Oakland, California, USA); New England Conservatory (Boston, Massachusetts, USA); Kodály Institute at Kecskemét (Hungria); Royal Irish Academy of Music (Dublin, Irlanda); Tokyo University of the Arts (Japão); Korean Kodály Society (Coreia do Sul); Kodály Australia; Queensland Conservatorium (Griffith University), entre muito outros.

2.3.5. Zoltán Kodály na educação musical magiar

O Método Kodály tem uma presença marcante em vários países de língua húngara, principalmente na Hungria, onde Zoltán Kodály desenvolveu e promoveu suas ideias sobre educação musical. Os países Magiares têm uma enorme tradição na dinamização e divulgação deste método. A saber: Hungria (e.g. Kodály Institute at Kecskemét); Universidade de Música Liszt - Liszt Academy); A Academia de Música Liszt em Budapeste; Escolas de Música e Conservatórios; 2. Eslováquia (Instituições Educacionais); 3. Romênia (Educação Musical nas Comunidades Húngaras); 4. Sérvia (Programas de Educação Musical); 5. Áustria (Influência nas Regiões de Língua Húngara). Estes exemplos de escolas, programas e modelos refletem o profundo impacto do Método Kodály na educação musical em países de língua húngara, onde suas técnicas e abordagens pedagógico-musicais são amplamente aplicadas e respeitadas.

2.3.6. Síntese do método Kodály

Método Kodály combina canto, solfejo, e práticas auditivas para desenvolver a musicalidade de forma estruturada e acessível. Sua ênfase na música folclórica e na participação ativa ajuda a criar uma base sólida para a aprendizagem e vivenciação musical, promovendo, desta feita, uma educação musical mais plural, rica e inclusiva.

3. REGISTO E EVIDÊNCIAS DO PROJETO AMIK



SEGUNDA FASE





4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

As etapas levadas a cabo contaram com a participação de cerca de seis dezenas de participantes em diversas tipologias de envolvimento (e.g. formação, apoio, logística, entre outros). As etapas propostas foram concretizadas, e o objetivo mais mensurável, que era a apresentação pública à comunidade e, em particular, aos pais e encarregados de educação, foi alcançado. Essa apresentação ocorreu na Aula Magna da UTAD, no dia 19 de junho de 2019. Esta iniciativa contou com o apoio técnico da equipe liderada por Paulo Rodrigues (Serviços Audiovisuais da UTAD). A apresentação contou com a participação de estudantes da UTAD (Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas), onde foram destacadas as atividades que refletem os projetos desenvolvidos na escola em parceria com a UTAD e com os destinatários do currículo, as quais se focaram principalmente nas problemáticas identificadas no início do ano letivo (e.g. gestão de conflitos, cidadania e educação pelas artes). Em seguida, ocorreram uma série de iniciativas relacionadas com a dança e outras histórias que foram dramatizadas pelo corpo docente e funcionários da escola: 1. Dança pré-escolar: “Despacito” e “Macarena”; 2. História dramatizada com todos os alunos: “D. Gonçalo a Cavalo” de Luísa Ducla Soares; 3. Dança pré-escolar; 3. Finalistas: canção e entrega de cartolas e diplomas. Por fim, o Projeto AMIK apresentou o seu repertório específico no quadro da negociação de repertório anteriormente explanado: 1. “Cheguei”; 2. “E se quiser saber para onde eu vou”; 3. “Garota de Ipanema”; 4. “Rosa ao peito”. No livro “TORGA MUNDIS”²⁹ (p. 26) este projeto surge em destaque, uma vez ter integrado a programação da 6.ª edição FITAP – Festival Internacional de Teatro e Artes Performativas, cujo print screen aqui partilhamos:



²⁹ chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://irp.cdn-website.com/ff0fa715/files/uploaded/LIVRO%20torga_mundis_2019.pdf

5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

A experiência e vivência conjunta entre ciclos de estudos e gerações foi, assim consideramos, uma interessante abordagem que primou pela abertura da escola à sociedade e a outras intervenções na formação dos discentes e na afirmação da escola pela diferença na abordagem e modelos pedagógicos que se tentaram introduzir nesta instituição que, como é público e notório, sobreviveu aos fechos e aglomerações em escolas de maior dimensão por decisão política dos governos de então.

Os pais e encarregados de educação, assim como a escola e o agrupamento de escolas que a acolhe e integra, ao longo do tempo, fizeram esforços substanciais e significativos para esta escola com características e especificidades muito próprias, decorrentes da filosofia educacional e projeto que sustentava a sua afirmação, para que fosse um sucesso. Muito se fez, e o mais interessante foi apreciar a forma como todos se envolveram na dinamização e concretização do projeto e na sua apresentação pública. Este foi um dos três projetos que foram introduzidos pelos mesmos interlocutores e instituições, a par do projeto BAOBA (Dança em tempos de pandemia) e o projeto BOTÂNICAS E TEXTURAS. Esse projeto despertou grande interesse académico e científico, sendo destacado em diversas investigações e apresentações em eventos nacionais e internacionais, devido à sua ligação ao ambiente e à arte em contexto escolar. Esses projetos estão igualmente documentados e apresentados em livros análogos a este, com o mesmo formato e tipologia no que diz respeito à motivação, aos objetivos e à interação entre a comunidade académica e a comunidade escolar envolvente.

Em termos de futuro, no que toca a projetos como estes que, como se verifica, são projetos dinamizados por pais e encarregados de educação juntamente com as instituições locais, o corpo docente, discentes e funcionários das escolas em causa. Assim, todos dependem, invariavelmente, de um hiato temporal em que estes grupos se mantêm nas escolas. O mesmo acontece com o corpo docente, que pode, ou não, apoiar este tipo de abordagens e projetos, mais valiosos, e ter em conta a sua integração nos planos e estratégias pedagógico-didáticas que estão em curso num determinado período, semestre ou ano. Ou seja, a constante mudança e alteração do corpo docente e a natural renovação de estudantes que seguem o seu caminho para ciclos seguintes faz com que estes tipos de projetos não se consolidem como era seu objetivo. Esta volatilidade no domínio administrativo, político e a sensibilidade para as aprendizagens das artes ou de outras áreas do saber através da arte não são sempre tão bem-vindas como, em tese, se faz pressupor.

No nosso entender, quanto mais abordagens e experiências forem introduzidas nas escolas, vindas de pais, encarregados de educação, artistas ou outros interlocutores (e formadores), devem ser, sempre que possível e articulável com o projeto global da escola, acarinhados e valorizados, pois, como anteriormente se verificou, alguns destes discentes seguiram a sua vocação natural e/ou despertaram para o universo sonoro-musical com este simples projeto que acolheu um mestrando brasileiro da UTAD, de seu nome Bartolomeu Lima, e que presenteou os estudantes e a comunidade local de Torneiros com este envolvente projeto.

Bem-haja a todos os que fizeram com que este projeto vingasse e conseguisse alcançar o objetivo global a que se propôs: vivenciar a música através da componente rítmico-vocal, preservando e estimulando a cultura lusófona no seu todo e a música popular tradicional nas suas diversas formas, estruturas, estilos e géneros musicais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardley, N., & Arthur, D. (1997). *O livro da música*. Editora Melhoramentos.
- Ardley, N., & Ruders, P. (1996). *Guia de música para jovens ouvintes*. Civilização.
- Bachman, M.-L. (1993). *Dalcroze today, an education through and into music*. Claredon Press.
- Bernstein, L. (1954). *O mundo da música*. Coleção Vida e Cultura, Livros do Brasil.
- Brito, C. M. (1989). *Estudos de história da música em Portugal*. Editorial Estampa.
- Caldwell, J. T. (2000). *Express singing: Dalcroze eurhythmics for voice*. Prentice Hall.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Publicações Dom Quixote.
- Cartón, C., & Gallardo, C. (1993). *Educación musical «Método Kodály»*. Castilla Ediciones.
- Dahlhaus, C. (1991). *Estética musical*. Convite à Música, Edições 70.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi Americana.
- Delsarte, F. (s.d.). *Por uma dança da alma*.
- Dennis, B. (1973). *Experimental music in schools*. Oxford University Press.
- Donald, J. G., & Claude, V. P. (1997). *História da música ocidental*. Gradiva.
- Educação e Cultura, Ministério da. (1999). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas: Relatório do grupo de contacto entre os ministérios da educação e da cultura*. Lisboa.
- Educação, Ministério. (1997). *Legislação, educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Educação, Ministério. (1997). *Orientações curriculares para o pré-escolar*. Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Enciclopédia de Educação Infantil. (1997). *Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Nova Presença.
- Enciclopédia Salvat dos Grandes Compositores. (1988). Publicações Alfa.
- Escudero, P. (1987). *Metodologia musical I e II*. ANAYA.

- Fernandes, J. N. (1999). *Método Kodály: a obra, os pressupostos e a organização pedagógica*. Palestra Projeto Música para Todos.
- François, R. T. (1998). *Guia de música sinfônica*. Gradiva.
- Frazee, J., & Kreuter, K. (1987). *Discovering Orff-A curriculum for music teachers*. Schott.
- Gagnard, M. (1971). *Iniciação musical dos jovens*. Editorial Estampa.
- Gainza, V. H. (1977). *Fundamentos, materiales e técnicas de la educación musical*. Ricordi Americana.
- Gainza, V. H. (2002). *Música: Amor y conflicto-diez estudios de psicopedagogía musical*. Lumen.
- Gainza, V. H. (2002). *Pedagogía musical-dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Gloton, R., & Clero, C. (1976). *A atividade criadora na criança*. Editorial Estampa.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graça, L., & Borba, T. (1996). *Dicionário de música* (2ª ed.). Mário Figueirinhas Editor.
- Griffiths, P. (1995). *Enciclopédia da música do século XX*. Martins Fontes Editora.
- Guerreiro, C., Morais, D., & Caiado, J. P. (1978). *Sons para construir*. Plátano Editora.
- Hargreaves, D. J. (1992). *Teoria e prática em educação musical: uma perspectiva britânica*. Anais – 1º Encontro Anual, ABEM.
- Hentschke, L. (1993). *A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento musical*. Fundamentos da Educação Musical.
- Hentschke, L. (1993). *Relações da prática com a teoria na educação musical*. Anais do Encontro Anual da ABEM.
- Heredia, L. (1988). *Docencia de la música*. Serviço de Publicações Universidade de Cádiz.
- Horta, L. P. (1985). *Dicionário de música*. Zahar Editores.
- Howard, W. (1984). *A música e a criança*. Edições Summus.
- Jeanneret, N. (1993). *The preparation of secondary music teachers: Old problems, new insights and possible solutions*. British Journal of Music Education.

- Leonido, L. (2006). *Método interdisciplinar de literacia musical, educação e sensibilização artística* [Tese de doutoramento, Universidade de Salamanca].
- Leonido, L., Morgado, E., Canotilho, L. M. L., Rodrigues, J., & Carvalho, C. (Orgs.) (2019). *TORGA MUNDIS*. MUNDIS | ERAS.
- Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltan Kodály*. Boosey and Hawkes.
- Marques, H. de O. (1986). *Dicionário de termos musicais*. Editorial Estampa.
- Martenot, M. (1997). *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*. Editions Magnard.
- Martins, M. de L. (1991). *A criança e a música – O livro do professor*. Livros Horizonte.
- Orff, C. (1964). *Orff-Schulwerk - Past and future*. Music Education.
- Palheiros, G. B. (1995). *Jos Wuytack (Livro do aluno) – Audição musical ativa*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Palheiros, G. B. (1995). *Jos Wuytack (Livro do professor) – Audição musical ativa*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Palheiros, G. B., & Wuytack, J. (1995). *Audição musical ativa*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Paynter, J., & Swanwick, K. (1993). *Teacher education and music education: an editorial view*. British Journal of Music Education.
- Paynter, J. (1970). *Sound and silence-classroom projects in creative music*. University Press.
- Paynter, J. (1972). *Hear and now: Introduction to modern music in schools*. Universal.
- Penna, M. (1995). *Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições*. Editora Com Arte.
- Resweber, J.-P. (1981). *La méthode interdisciplinaire*. Ed. Puff.
- Santos, R. (1994). *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: Análise comparativa de quatro métodos*. Fundamentos da Educação Musical.
- Schafer, M. (1966). *El compositor en el aula*. Ricordi Americana.
- Schafer, M. (1966). *O ouvido pensante*. Ricordi Americana.
- Schafer, M. (1973). *The book of noise*. Ricordi Americana.

- Schafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Ricordi Americana.
- Schafer, M. (1985). *Limpeza de oídos*. Ricordi Americana.
- Schafer, M. (1990). *El nuevo paisaje sonoro*. Ricordi Americana.
- Schafer, M. (1992). *Cuando las palabras cantan*. Ricordi Americana.
- Schafer, M. (1994). *Hacia una educación sonora*. Ricordi Americana.
- Starr, W. (1997). *The Suzuki method, in music and child development*. R. Wilson & F. Roehmann (Eds.). Sain Louis.
- Steen, A. (1992). *Exploring Orff- A teacher guide*. Schott.
- Suzuki, S. (1994). *Educação é amor: um novo método de educação*. Palloti.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind, and education*. Routledge.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. Nefer-Nelson.
- Swanwick, K. (1993). *Permanecendo fiel à música na educação musical*. Anais II do Encontro Anual da ABEM.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. Routledge.
- Warner, B. (1991). *Orff-Schulwerk: Applications for the classroom*. Prentice Hall.
- Willems, E. (1968). *Iniciação musical das crianças*. Edições Pro-Musica.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Paidós.
- Willems, E. (1994). *Chansons D'intervalles, avec accompagnement de piano*. Éditions Pro Musica.
- Wuytack, J. (1970). *Canção viva*. A. Leduc.
- Wuytack, J. (1970). *Musica viva: Pour une éducation musical ativa – Instrumentarium Orff*. Alphonse Leduc.
- Wuytack, J. (1983). *Curso intensivo de pedagogia musical*. Edição Manuscrita.
- Wuytack, J. (1989). *Curso intensivo de pedagogia musical 1º grau*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Wuytack, J. (1989). *Curso intensivo de pedagogia musical 3º grau*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Wuytack, J. (1993). *Canções de mimar*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Wuytack, J. (s.d.). *Musicalia: Orff – Instrumentarium*. Uitgeverij de Garve.

Wuytack, J. (s.d.). *Musicalia: Pour la flûte à bec*. Uitgeverij de Garve.

Zemke, L. (1977). *The Kodály concept, its history, philosophy and development*. Mark Foster Music Company.

ASSOCIAÇÃO CÍVICA DE FORMAÇÃO E CULTURA



≡ TORGA MUNDIS ≡

2019

© MUNDIS

© ERAS *Edições*.

Título: *TORGA MUNIDS*

Autor: AA.VV.

Editor: MUNDIS - Associação Cívica de Formação e Cultura

Revista: European Review of Artistic Studies

Coordenação Geral | Edição: Levi Leonido

Prefácio: Levi Leonido

Organizadores: Levi Leonido, Elsa Morgado, Luis Canotilho, Mário Cardoso, João Bartolomeu e José Carvalho.

Capa e Contracapa: Levi leonido

Data da edição: julho de 2019

ISSN (online): 1647-3558 **ISSN (impresso):** 2184-2116

ISBN: 978-989-54714-0-9

Classificação THEMA - Nível 1: A – Artes

Classificação THEMA - Nível 2: AB - Artes: questões gerais

ÍNDICE TEMÁTICO

≡ VI FESTIVAL INTERNACIONAL DE TEATRO E ARTES PERFORMATIVAS≡

TEATRO E COMUNIDADE

Alijó | Cerco | Campanhã | Buenos Aires | Huambo

[6-19]

MÚSICA E COMUNIDADE

Braga | Rio de Janeiro | Vila Real | Passo Fundo | Macedo de Cavaleiros | Copacabana

[20-33]

DANÇA, ANIMAÇÃO E TEATRO DE RUA

BAGUIM | Combine

[36-38]

PROJETOS INTERDISCIPLINARES

Bengo | Bragança | Vila Real | Florianópolis | Porto

[42-53]

Prefácio

.....
“A arte cada vez menos existe e / ou sobreviverá isoladamente. Não só o diálogo interartes a salvará, mas sim, e Ex équo, se abraçarmos uma radical mudança na forma como comunicarmos arte. Incumbem-nos estes novos tempos de assumirmos esta incomensurável tarefa de revolucionar a forma como a arte flui e como terá que integrar todo o universo tecnológico sem que esta perca a sua identidade. Possível? Sim. Claro que sim. Agradece-se a quem o faça por forma a que se replique pelos descrentes e se desmobilizem os reiteradamente pessimistas” (Leonido, 2006).
.....

Este ano, por opção, agregámos às iniciativas artísticas, outras de índole científica em áreas estruturantes no domínio das artes em geral e, em especial, quisemos aferir a importância das artes em contexto de extensão comunitária. Numa perspetiva dialógica em cujo escopo se cruzam e debatem as artes e num exercício simples em que se multiplicam os eventos culturais, nascem novas reflexões que delineiem caminhos integradores e inclusivos que abrem as portas da cultura e das artes a todo o homem e ao homem todo. E, de forma decisiva, partilhámos e continuamos a partilhar essas experiências, em direto, em *streaming*, em transmissões através das mais diversas plataformas digitais e *sites* dedicados, ou outras formas afetas às redes sociais, possamos partilhar momentos únicos com e sem a presença de todas as pessoas que, caso os constrangimentos espaciais e económicos ou até laborais não existissem, teriam estado presença nestes eventos.

Assim, cabe-nos dar forma a um modelo - em formato de livro - que permita reeditar as alegrias e as vivências de quem pôde e quis disfrutar presencialmente de momentos verdadeiramente enriquecedores, sem esquecer todos os de boa vontade, a quem as contingências várias impediram a tão famigerada presença. Dar-lhes possibilidade de acederem a conteúdos e ao registo dos eventos que foram acontecendo, apesar dos desafios que as distâncias e outras barreiras nos impuseram, é o desafio que se segue: TORGA MUNDIS 2019. Partilhar é a palavra-chave que nos impele a seguir em frente: partilhar o pão partido para todos em fraterna mesa posta, ou o pão ainda quente acabado de sair de um forno comunitário, para nós tanto importa, desde que a partilha aconteça e a cultura se democratize. É muito isso, mas cada vez mais o tempo real e a democratização do acesso que a tecnologia permite, terá que ser usada até ao limite do que consideramos ser eticamente aceitável e que, em tempo algum ou por qualquer forma, ponha em causa a sua essência, os seus valores ou a identidade de um qualquer processo ou produto artístico ou cultural que neste evento integramos. São assuntos diversos e distintos, mas em qualquer deles, jamais descuremos o carácter indelével humanista que transportamos connosco. A essência e a identidade não se perdem certamente. Pelo contrário, ganhamos muito em partilhar para que não se convertam em “eventos do esquecimento” e, essencialmente, para que se replique onde puder ser replicado, reinventado e melhorado. Seja ele qual for o evento ou iniciativa, o importante é que se criem condições para crescer, melhorar e aprofundar conteúdos, vivências ou até mesmo inovações inspiradas no que vamos fazendo, ano após-ano.

Levi Leonido | UTAD – CITAR UCP

APOIOS E PARCERIAS

Apoios pecuniários: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Grupo Missão Cultura) através do contrato programa com o Banco SANTANDER TOTTA | Delegação Regional de Cultura do Norte | MUNDIS – Associação Cívica e Cultural.

Apoios logísticos e técnicos: Universidade Metodista Unida de Moçambique | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Universidade Federal do Maranhão | Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança | Escola Superior Pedagógica do Bengo – Angola | Instituto Superior de Angola | Universidade de Buenos Aires – Argentina | Seminário Batista do Sul do Brasil | Faculdade Batista do Rio de Janeiro | Convento de Nossa Senhora de Balsamão - Congregação dos Padres Marianos da Imaculada Conceição | Universidade do Minho | Federação das Coletividades do Distrito do Porto | Junta de Freguesia da Campanhã | Escola Básica Secundária do Cerco | Câmara Municipal de Alijó | Junta de Freguesia de Favaio | Alecrim Teatro | Associação de Amigos de Trás-os-Montes e Douro | Laurent Filipe PRODUÇÕES | Colectivo D'artes Ecclesiastes - Grupo de Jovens Cristão da Igreja Evangélica Congregacional em Angola | SOS TEATRO" | Nelson Pedro Nhanga | Agrupamento de Escolas Morgado Mateus | "JAZZMAMÉ" | Orquestra Solar "MENINOS DE LUZ" | LIPOR - Parque de Aventura "Trilho Ecológico" | Espaço Cultural Armazém Florianópolis | Clube dos Fenianos do Porto.

Comissão Científica e Organizadora: Levi Leonido | Elsa Gabriel Morgado | João Bartolomeu Rodrigues | Mário Cardoso | Luís Canotilho | Paulo Mafra | Luís Castanheira | Ângelo Martingo | Francisco Jacucha Kimbanda | Faustino Wilson Mussalilo Alves | Karina Mauro | Marco Aurélio Aparecido da Silva | Maria Beatriz Licursi Conceição | Mónica Coropos | Gustava Benetti | Jefferson Tiago Silva | Iveta Souza | Justino Silva | Ima Panzo | Ricardo Almeida | Adriana Auzani | Antonino Pereira | Carlos Pedro Cláver Yoba | Isaac Pedro Paxe | António Nunes | Estela Lamas | Sefisa Quixadá Bezerra | Paulo Alexandre e Castro.

Participações / colaborações especiais: Marcantonio Del-carlo | Fátima Vale | João Ricardo Barros de Oliveira | José Castelo Branco | Dinis Armando Guidione | Eneas da Conceição Lourenço | Luís Postiga | Tiago Porteiro | Inês Lamelas | Juarês Manico | Daguberto Alfredo | António Moreira | Antonio Pedro Afonso | Rui Martins | Mónica Cunha | Mariana do Rosário | Anabela Rodrigues | Ricardo Oliveira | Patrícia de Almeida | Herlandson Duarte | Laurent Filipe | José Paroca | Cristina Pereira | Cauê Martins Rios | Tais Maria Peixoto Alves | Olga Rebelo | Carminda Carvalho | Bruno Brito | Joana Nogueira | Rui Martins | Domingos Martins | José Pinto Sousa.

M

ÚSICA E COMUNIDADE

.....
"A música é uma forma de pensamento, de conhecimento. Como uma forma simbólica, ela cria um espaço onde novos insights tornam-se possíveis. [...] podemos ver que a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança (Swanwick, 2003, pp. 38, 40)".
.....

Para intervir na área de "Música e Comunidade" a organização pretende, mais uma vez, um formato amplo sem nunca transgredir e esquecer as raízes do plano conceptual já alicerçado na tríade: Educação Formal, Não Formal e Informal da música e da sensibilização artístico-musical integrada. Da educação formal faz parte toda a formação estruturada, organizada e sistemática precisamente idêntica ao sistema de educação escolar que conhecemos. A educação não formal integra toda a intencionalidade com pouca estruturação e não sistematizada, onde se pode igualmente dar aso a relações pedagógicas, mesmo que não estando tão formalizadas quanto o ensino convencional.

Atualmente a música é vista como algo que também se aprende fora da escola. Como algo que caminha e conflui entre domínios da formalidade e da informalidade, daí incluirmos e privilegiarmos de igual forma a educação da música com a interação de músicos, professores, maestros, intérpretes e compositores num ambiente aberto e deliberadamente de pendor pedagógico-didático.

Localmente, em termos institucionais, houve uma colaboração relativamente aceitável no que respeita à colaboração e cedência de estruturas e apoio técnico que, de certa forma, ajudou tornar exequível a programação que tínhamos inicialmente delineado. De resto, neste quadro, tornou-se possível uma interação e partilha entre instituição/mentor, professor/aluno, interessados/predispostos a aprender. Os predispostos a aprender são todos aqueles que independentemente do modelo ou da variante se interessam e querem saber mais. Assistiram, participaram e apreciaram arte durante meses de programação. Foi possível implementar metodologias, estratégias e experiências deveras desafiantes e integradoras no plano da sensibilização e formação artística geral. Desde as masterclasses, as formações, os workshops e, sobretudo, os encontros partilhados criaram uma vivência enriquecedora em que fez, criou ou simplesmente assistiu a conteúdos criados no âmbito desta matriz interdisciplinar e artisticamente descentralizada.

“Alfabetização Musical de Inspiração Kodaliana” | AA.VV

Projeto de alfabetização musical de inspiração kodaliana

Integrado no plano “UNIVERSIDADE, DEMOCRACIA E CIDADANIA” VRPI - UTAD

Escola de Torneiros (Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) “Uma Escola de Sonhos e Afetos”

Aula Magna da UTAD

Dia 19.06.2019
Das 15:00 às 17:00 horas.

Participações especiais:

Alunos da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas:
Ana Filipa Rodrigues
Fátima Silva
Luís Silva

Bartolomeu Lima:
mentor do workshop e mostrando competências da cultura

Apóio:
utad
mundis



Aula Magna | UTAD

Apresentação pública do projeto “Alfabetização Musical de Inspiração Kodaliana” aconteceu na aula Magna da UTAD. Este projeto integrou a iniciativa da Vice-reitoria para o Planeamento e Internacionalização da UTAD “Universidade, Democracia e Cidadania”. Os resultados do projeto realizado durante o ano letivo de 2018-19 contou com a participação especial dos alunos, funcionários e docentes da Escola de Torneiros “Uma escola de Sonhos e Afetos”, assim como da colaboração excecional do músico e pedagogo brasileiro Bartolomeu Lima e de um grupo de alunos de Música e Sociedade da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas da UTAD. Parceria entre o Agrupamento de escolas Morgado Mateus, a MUNDIS e a UTAD.

19.06.2019





D R
NORTE ·
CULTURA



utad
mundis

UNIVERSIDADE
DE TRÁS-OS-MONTES
E ALTO DOURO

ASSOCIAÇÃO CÍVICA DE FORMAÇÃO E CULTURA

ISBN 978-989-54714-0-9



9 789895 471409

ISBN 978-989-35320-6-5



9 789893 532065