

Metodologias e Investigação sobre o Ensino do Ritmo

Algumas Reflexões

Graça Boal Palheiros*

O método, o programa e o professor

Neste Seminário dedicado a metodologias de educação musical, poderemos colocar uma questão prévia, talvez polémica, sobre o que será mais importante no ensino em geral, e na educação musical, em particular: a metodologia, o programa ou o professor? Sem pôr em causa a relevância dos programas e das diversas metodologias como orientadores da prática pedagógica, parece que o professor surge como elemento fundamental no processo de ensino/aprendizagem, considerando que grande parte da aprendizagem musical é realizada através da imitação de um modelo. Assim, a pertinência da formação musical do professor parece ser inquestionável, desde o nível da iniciação musical no jardim de infância até ao ensino especializado. Não será demasiado insistir numa formação musical de qualidade para os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do ensino básico, para que eles próprios possam também formar as crianças musicalmente, ultrapassando o domínio da exploração sonora, em que frequentemente se encontram, e que parece constituir uma prática bastante comum nestes níveis de ensino.

É frequente os ‘métodos’ serem considerados negativamente, sob vários pontos de vista. Frega (1997) adverte para dois aspectos que devem realmente ser tidos em conta: o espírito dogmático que caracteriza alguns defensores e seguidores de métodos; o carácter simplista de certas adaptações de métodos a outros países e culturas. No entanto, estes dois aspectos podem ser ultrapassados com a adaptabilidade e a flexibilidade. Estas características da personalidade podem ser desenvolvidas e, face à diversidade de contextos socio-culturais e musicais em que o professor ensina, elas tornam-se quase indispensáveis na educação musical no mundo actual.

Um outro aspecto negativo apontado aos métodos é o de serem meras ‘receitas’, cuja realização poderá pôr em causa a individualidade e a criatividade do professor. Não defendendo incondicionalmente os ‘métodos’, mas procurando manter uma perspectiva crítica, gostaria de argumentar que esta visão negativista pode ser também bastante incorrecta, por várias razões.

1. Um professor minimamente organizado, bem como um orientador de professores formandos, ao planificar as aulas a curto, a médio e a longo prazo, está a propor um método de ensino para um certo período de tempo e um determinado contexto. Quando sugere uma determinada ‘maneira’ de ensinar, está também a propor um ‘método’, mesmo que não o faça explicitamente.

2. Qualquer professor, ao ‘aplicar’ um determinado método, se o escolheu é porque se sente, pelo menos em parte, identificado com as propostas desse método e conseqüentemente sentir-se-á à vontade ao utilizá-lo. Por outro lado, o professor raramente reproduz essas propostas, mas adapta-as à sua personalidade e às condições particulares em que ensina.

3. Entendendo-se o método como orientação do ensino, é preferível o jovem professor em início de carreira conhecer um ou vários métodos, a partir dos quais possa elaborar as suas aulas de uma forma coerente e organizada, do que não ter qualquer base de trabalho e utilizar a tentativa e o erro como estratégias de ensino.

4. Na mesma perspectiva, se o professor sente alguma dificuldade em inventar propostas originais, é preferível que siga as propostas de um método elaborado por um pedagogo. Para todos os efeitos, um método é o resultado de um grande conhecimento e de uma experiência e reflexão acumulados pelo seu autor.

5. O professor não deixa de ser criativo por utilizar o método. Poderá até acontecer precisamente o contrário, ou seja, a leitura e a leccionação prática das propostas do método poderão estimular a reflexão do professor sobre outras alternativas, mais viáveis para o contexto em que ensina. É sempre mais simples criar a partir de algo já elaborado, do que a partir do nada.

Estas considerações gerais são aplicáveis à reflexão sobre o ensino não apenas do ritmo, mas também de outros conteúdos. Será sempre necessário conhecer a origem do método e o contexto histórico e cultural em que foi criado, e será útil conhecer também a personalidade musical e pedagógica e a postura estética do seu criador, para melhor compreender as suas propostas.

Filosofia e abordagens da educação musical

Parece oportuno salientar aqui que, mais do que um ‘método’ de ensino, os vários pedagogos da primeira metade do séc. XX, como Dalcroze, Orff e Kodály, propuseram uma filosofia de educação musical, um conjunto de ideias e de princípios orientadores de uma prática. Alguns dos aspectos comuns são a crença no valor intrínseco e educativo da música, a acessibilidade da música a todas as crianças, independentemente do seu grau de aptidão musical, e a necessidade de uma pedagogia centrada na criança, partindo dos seus interesses e nível de desenvolvimento psicológico. A importância primordial atribuída à experiência musical, à interpretação e à criação, que devem sempre preceder a aprendizagem da teoria, vai ao encontro das correntes da pedagogia ‘activa’ e constitui certamente uma reacção a um tipo de ensino excessivamente teórico.

Embora estas ideias pareçam hoje bastante evidentes, elas representaram na época, face ao tipo de ensino que então se praticava, uma enorme evolução na educação musical. Vale a pena salientar que aqueles pedagogos, foram, antes de mais, músicos que se interessaram pela educação e que advogaram a prática musical como objectivo essencial da educação musical.

Nas últimas décadas, John Paynter e Murray Schafer, entre outros pedagogos, têm defendido ideias semelhantes. As principais diferenças entre as abordagens contemporâneas e os 'métodos clássicos' poderão ser observadas na linguagem musical e nos materiais utilizados, certamente fruto da influência das correntes musicais da época e do percurso pessoal e musical de cada compositor/pedagogo. Por exemplo, quanto ao ritmo, a métrica irregular e as formas de notação não convencional propostas por autores contemporâneos, e a métrica regular do estilo clássico-romântico ocidental e a notação convencional, predominantes nas propostas 'clássicas'.

Algumas especificidades têm a ver com as opções estéticas do compositor/pedagogo, por exemplo, a música antiga, no caso de Orff ou o folclore húngaro, no caso de Kodály. Uma outra diferença poderá ser a ênfase atribuída a diversas actividades musicais. Os 'métodos clássicos' tendem a valorizar a aquisição de competências na área da interpretação vocal e instrumental e nos domínios rítmico e melódico, propondo exercícios e jogos com o objectivo de proporcionar o treino dessas competências. As abordagens contemporâneas tendem a valorizar a prática da criação, sugerindo a realização de trabalhos de composição pelas crianças. A estas propostas não será alheia a importância atribuída à criatividade, pelas correntes pedagógicas e psicológicas desenvolvidas nos anos sessenta e setenta. As actividades de improvisação, embora utilizando materiais diferentes, parecem ser um denominador comum das diversas metodologias elaboradas ao longo do séc. XX, constituindo uma preocupação fundamental dos vários pedagogos.

No entanto, embora muitos professores de música concordem com estas ideias, nomeadamente, a valorização da prática e da experiência musicais, a educação musical que se pratica nas escolas parece revelar uma realidade bastante aquém das intenções. Ainda se observam muitas aulas em que o professor se preocupa essencialmente com a teoria, ocupando a maior parte do tempo a explicar elementos de notação, por exemplo, no caso do ritmo, as figuras, não deixando lugar para a experiência, a interpretação, a audição e a improvisação de ritmos.

Uma das questões chave desta realidade parece levar, mais uma vez, à formação de professores, mas certamente também à formação musical de base desses mesmos professores enquanto estudantes de música. Infelizmente, não dispomos de investigação sobre a realidade portuguesa que nos permita fazer afirmações rigorosas. Aliás, esta situação não parece ser exclusiva do nosso país, a avaliar pelos escritos de

educadores musicais de outros países. Alguns professores de Educação Musical parecem preocupados em 'dar a matéria', entendendo como 'matéria' elementos de teoria musical. Mas que sentido faz para uma criança saber dizer os nomes das figuras ou desenhar os respectivos símbolos se ter experimentado os valores rítmicos e ter compreendido o seu significado musical?

Os casos de aulas teóricas sobre o ritmo parecem ser ainda numerosos e alguns exemplos recentes são significativos. Num teste escrito de uma escola de música pergunta-se 'quais os nomes das figuras' e 'quantos tempos vale a semínima'. Um jovem que frequenta o 6º ano do ensino básico, cujo professor, para explicar a síncopa, se limita a escrever no quadro a definição de 'síncopa' para os alunos copiarem, comenta expressivamente: 'se nós não ouvimos a música, como podemos ficar a saber o que é uma síncopa?'. Esta pergunta dispensa comentários...

Importância do ritmo na educação musical

Nas primeiras décadas do séc. XX, a extraordinária evolução da dança, os movimentos inovadores nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, redescobrimo a importância do corpo, o progressivo conhecimento das músicas de tradições não ocidentais, o fascínio crescente dos compositores pelo ritmo e pelos instrumentos de percussão terão contribuído, entre outros factores, para uma maior consciência da importância do elemento rítmico na educação musical.

Os vários pedagogos musicais que elaboraram 'métodos' de educação musical salientaram a importância do ritmo como elemento essencial da música e da sua aprendizagem. A partir de observações de actividades espontâneas das crianças, por exemplo, os jogos, concluíram que o elemento rítmico está sempre presente. Martins (1987) afirma que o elemento rítmico 'constitui uma força espontânea da criança', sendo natural que 'a maior parte dos educadores se apoie fortemente na vivência do impulso rítmico inato na criança'. Gainza observa que 'o ritmo preside à maior parte dos jogos infantis, sobretudo na primeira infância' e Martenot sugere que 'o ritmo é o elemento vital da música' (Martins, 1987). Consideremos, sumariamente, algumas propostas para o ensino do ritmo, elaboradas por autores de métodos que se tornaram clássicos.

A partir da sua experiência docente, Jacques-Dalcroze (1865-1950) reconheceu que os alunos sentiam melhor a música se a interpretassem também com o corpo. Considerando o ritmo como o elemento da música mais poderoso, treinou os seus alunos a reagirem fisicamente à percepção de ritmos musicais. A prática de movimentos corporais, como marchar a pulsação, acompanhando os passos com gestos dos braços, e as consequentes sensações musculares estimulam a formação de imagens mentais e a imaginação (Dobbs, 1976). A designada *Ritmica* Dalcroze viria a influenciar decisivamente a prática de outros pedagogos.

Zoltán Kodály (1882-1967) retomou esta ideia, ao propôr que as crianças marchem na pulsação e batam os ritmos enquanto cantam. Considerando os cantos populares do seu país como a base da educação musical, Kodály sugeriu que o desenvolvimento rítmico se faça através da tomada de consciência dos ritmos das canções aprendidas (Ribière-Raverlat, 1967). Propôs a substituição de exercícios de leitura puramente académicos por exercícios relacionados com a música a interpretar, afirmando também que o treino suscita maior interesse se for realizado em forma de jogo (Russel-Smith, 1976).

Edgar Willems (1890-1978) relacionou três elementos da música, ritmo, melodia e harmonia, com três aspectos da vida, física, afectiva e mental do ser humano, afirmando que o ritmo é um elemento da vida fisiológica. Distinguindo o ritmo da métrica e da pulsação, Willems apelou para a necessidade de se valorizarem os aspectos qualitativos, considerando o ritmo não como um movimento mecânico, mas como um movimento vivo e dinâmico. Propôs que o ensino do ritmo às crianças seja realizado através do batimento do ritmo e dos tempos das canções e de exercícios com movimentos corporais e instrumentos de percussão (Willems, 1991).

Maurice Martenot (1898-1980) apresentou uma progressão estruturada de ritmos e frases, com o objectivo de renovar o ensino do solfejo. Para Martenot, a teoria deve ser sempre posterior à experimentação, sobretudo na fase inicial da aprendizagem. Relevante para o ensino é a necessidade de se respeitar o tempo natural das crianças, que é mais rápido do que o tempo dos adultos (Frega, 1997). Consequentemente, os exercícios rítmicos destinados às crianças deverão ser realizados num tempo mais rápido (Martins, 1987).

A importância que Carl Orff (1895-1982) atribuiu ao ritmo, enquanto compositor e pedagogo, reflectiu-se no seu interesse pela percussão, que o levou à criação de um conjunto instrumental, considerado mais apropriado para as crianças fazerem música directamente (Liess, 1966). O instrumental Orff engloba instrumentos inspirados em diversas culturas: jogos de sinos, xilofones, metalofones e percussão de altura indeterminada. Advogando uma música *elementar*, que integra o movimento, a dança e a palavra, e é realizada pelas crianças, Orff salientou o ritmo da palavra e a expressão verbal como elementos básicos da aprendizagem rítmica. Propôs a utilização de rimas e canções tradicionais infantis, exercícios rítmicos com textos ou percussão corporal e peças vocais e instrumentais, elaboradas em formas simples, como o rondó e o cânone (Wuytack, 1993).

Metodologias de Jos Wuytack para o ensino do ritmo

Tendo estudado composição com Carl Orff e sendo autor das adaptações neerlandesa e francesa da *Orff-Schulwerk*, Jos Wuytack tem prosseguido e renovado as ideias de Orff, contribuindo para que a sua obra

mantenha grande actualidade e tenha adquirido uma considerável expansão internacional. Os princípios pedagógicos de Wuytack, salientando-se a actividade, a adaptação, a criatividade, a comunidade e a totalidade, reflectem aquelas influências, bem como as de outros pedagogos atrás referidos. A sua prática constitui uma síntese entre uma formação filosófica e psicológica e o percurso musical enquanto organista e compositor. A sua obra vocal e instrumental reflecte um fascínio pela música tradicional de várias culturas e um interesse pelo instrumental Orff, enquanto meio privilegiado de realização musical, por crianças e jovens.

Wuytack desenvolveu um conjunto de metodologias para o ensino do ritmo, sistematizadas no livro *Musica Viva. Expression Rythmique* (A. Leduc, 1982). O autor tece algumas considerações sobre a natureza do ritmo, distinguindo as seguintes componentes: a pulsação, unidade do tempo musical; o compasso, artifício que resulta da pulsação; a acentuação, intensidade de um som; o andamento; a métrica, considerando a linguagem e a poesia como fontes inesgotáveis para o ritmo musical; o fraseado, como elemento orgânico.

Na educação rítmica podem estabelecer-se etapas de desenvolvimento progressivo. A base é a semínima, associada ao batimento do coração ou ao passo de marcha, adaptados ao tempo da criança. Os valores pontuados devem ser introduzidos cedo, sobretudo em relação com o compasso 6/8. O ensino dos compassos inicia-se com os binários (2/4 e 6/8), porque a cadência binária tem um carácter activo, mais adaptado à natureza da criança, e também porque quase todas as canções, lenga-lengas e danças infantis estão em compasso binário. A etapa seguinte são os compassos ternário e quaternário e na terceira etapa, a alternância entre 2 e 3 tempos, como nos compassos de 5 e de 7 tempos, etc., bem como a alternância de compassos. É também interessante utilizar ritmos característicos da dança e da música tradicional de vários países, nomeadamente a Habanera, a Rumba, etc. Nas actividades propostas, a frase de quatro compassos, com a tensão e a resolução, é amplamente utilizada (sobretudo na fase inicial), por se tratar de uma estrutura equilibrada e por ser frequentemente incluída em diversos estilos musicais (clássico, popular, jazz, etc.). Em seguida, transcrevem-se as metodologias e alguns exemplos propostos por Wuytack para o ensino do ritmo.

EXPRESSÃO VERBAL A importância da expressão verbal advém do facto de as palavras serem um meio mais concreto para a aprendizagem do ritmo, servindo o texto como apoio à sua memorização. Por exemplo, partindo da execução rítmica de uma lenga-lenga, a criança compreende a relação entre as durações das sílabas e as acentuações. Poderá depois executar o ritmo utilizando a percussão corporal e os instrumentos, ouvindo simultaneamente diversos timbres e alturas. A expressão verbal não implica apenas a pulsação regular. A partir dos textos há também lugar para a improvisação livre, com uma pulsação irregular.

IMITAÇÃO RÍTMICA Estabelecendo um paralelo com o ensino das línguas, a imitação é uma das metodologias essenciais à aprendizagem rítmica, sobretudo com as crianças mais pequenas, que ainda não dominam a leitura. A observação da execução do gesto rítmico pelo professor permite a coordenação entre a audição e a visão na percepção rítmica.

O corpo é considerado o primeiro instrumento da expressão rítmica. O batimento das mãos, como o movimento mais natural e espontâneo, e utilizado na música tradicional (flamenco, música africana), permite obter diversos timbres e intensidades (diferentes tipos de batimentos). A percussão corporal (estalar os dedos, bater palmas, bater nos joelhos, bater com os pés) estimula a coordenação motora e permite atingir níveis de dificuldade elevados. A percussão de altura indeterminada (metais, madeiras, peles) oferece possibilidades a nível tímbrico, permitindo também desenvolver a técnica instrumental, pois cada instrumento põe problemas técnicos específicos. A percussão de altura determinada (jogos de sinos, xilofones, metalofones) permite uma variedade de timbres e tessituras que tornam a percepção rítmica mais interessante. A nível melódico pode ser utilizado qualquer tipo de escalas, se os instrumentos cromáticos estiverem disponíveis. A imitação em grupo deverá ser realizada numa escala pentatónica ou cromática.

CÂNONE RÍTMICO Sendo uma técnica imitativa, o cânone oferece outra possibilidade de treino rítmico. Pode ser realizado oralmente, em percussão corporal (mini-cânone) ou através da leitura, com instrumentos (cânone tradicional). Em ambos os casos os motivos deverão ser complementares (alternando ritmos simples e mais complexos) e utilizar timbres contrastantes. No mini-cânone o professor executa motivos de 2 compassos e os alunos entram depois de 2 compassos. Este processo implica várias funções quase simultâneas: percepção, assimilação, memorização, reprodução, coordenação. Tal como na imitação, o professor deverá ser capaz de improvisar estruturas rítmicas e de as memorizar para poder repeti-las, se for necessário.

TÉCNICA DE PERGUNTA-RESPOSTA Esta técnica encontra-se em vários géneros de música (clássica, jazz, pop, tradicional), sendo muito interessante para a improvisação. Estabelecendo-se um paralelo com a linguagem falada, podem enunciar-se alguns princípios: a) manter a mesma duração entre a pergunta e a resposta, baseadas em quatro compassos (sobretudo na fase inicial); b) terminar sobre o tempo forte na resposta ('ponto final') e sobre o tempo fraco na pergunta ('ponto de interrogação'); c) utilizar elementos comuns na pergunta e na resposta. Esta técnica pode ser utilizada primeiro em grupo e só depois individualmente, para que as crianças mais tímidas ou com mais dificuldades tenham a oportunidade de experimentar ao improvisarem a resposta. São várias as possibilidades de expressão: verbal (sons sem significado), percussão corporal e instrumental.

RONDÓ RÍTMICO Esta é uma forma essencialmente instrumental, em que um refrão alterna com estrofes

contrastantes, num tempo rápido e vivo. As formas ABACA e ABACADA (rondó em cadeia) são as mais adequadas à improvisação porque permitem alternar a execução de um ritmo realizado pelo grupo (A) com improvisações individuais ou em pequeno grupo (B, C, D). O refrão é aprendido e executado por todos. As crianças tentam improvisar estrofes contrastantes, a nível rítmico e tímbrico. Podem ser utilizadas as possibilidades de expressão antes referidas.

OSTINATO Fórmula rítmica, melódica ou harmónica, repetida ao longo de uma peça, o ostinato é empregue, por exemplo, na música 'clássica' ('Bolero' de Ravel, 'Cânone' de Pachelbel), na música pop ('Let it be' de The Beatles), na música 'elementar' (peças de Orff). Tem vantagens interessantes, a nível pedagógico: é uma técnica fácil, com resultados imediatos; a repetição apoia o treino; desenvolve o sentido da forma; ajuda a memória; permite ouvir as outras vozes enquanto se interpreta; facilita a improvisação. A técnica do ostinato pode utilizar-se em sobreposição ou como acompanhamento de textos e de canções, sob várias formas: verbal, vocal, instrumental, corporal.

JOGOS DE LEITURA RÍTMICA Considerando o tipo de pensamento das crianças na infância e a importância de a prática preceder a teoria, em qualquer idade, o ensino da notação realizado em forma de jogo, pelo seu carácter lúdico e concreto, aumenta a motivação das crianças e facilita a aprendizagem. No jardim de infância, os ritmos devem ser simples e executados num tempo rápido, de preferência com o corpo, sendo essencial aprender a sentir a pulsação. Partindo da semínima como unidade de tempo (passo de marcha) associam-se às figuras símbolos concretos (visuais, auditivos, motores) que facilitam a leitura, por exemplo: mínima - sino, o som 'ding', movimento de puxar a corda do sino; semínima - pé, o som 'pé', andar; duas colcheias - duas crianças de braço dado, o som de rir 'haha', saltitar. Podem variar-se estes exercícios ouvindo os valores rítmicos em registos ou timbres diferentes; ou executando-os, imitando a mímica e o movimento de um animal, jogo tão atraente para os mais pequenos: o elefante a andar, o canguru a saltar, os pássaros a voar. A partir do ensino básico, a criança será capaz de compreender símbolos abstractos (figuras) e de realizar valores mais rápidos (semicolcheias). Pode ler ritmos inventando vocábulos ou tocar ritmos na percussão. O grau de complexidade dos ritmos a ensinar depende da idade e do nível de desenvolvimento rítmico das crianças. A metodologia do jogo pode manter-se com crianças mais velhas, embora naturalmente, adaptada à idade delas.

IMPROVISACÃO RÍTMICA Não se aprende uma língua apenas para reproduzir, mas sobretudo para se poder exprimir e comunicar. A criança precisa de conhecer e dominar a linguagem para poder exprimir-se. Embora deva sentir-se livre para se exprimir ritmicamente, é necessário fazer alguns exercícios, que são uma base para a criatividade: imitação rítmica, pergunta-resposta, jogos com motivos rítmicos. A par da linguagem convencional, a criança deve estar atenta a

outros universos sonoros como a música aleatória, em que pode participar, conhecendo algumas técnicas (*cluster, staccato, etc.*). Criando, ela conhece melhor esta música. E o acaso faz destas estruturas sonoras uma criação sempre nova.

MOVIMENTO O movimento faz do corpo o instrumento da interpretação e da emoção musical, sendo essencial a tocar ou a dirigir uma obra musical. Pode contribuir muito para a formação rítmica, sendo realizado sob várias formas, com técnicas já referidas. Improvisação, reagindo ao ritmo e ao carácter da música. Expressão corporal, partindo de exercícios como marchar, saltar, galopar; bater ritmos marchando simultaneamente é um bom exercício para sentir a pulsação. A pergunta-resposta, o ostinato, o cânone e o rondó também podem ser realizados em movimento. As danças folclóricas são um meio excelente para aprender os elementos rítmicos de uma maneira activa e estética. Mesmo se a falta de espaço condiciona a prática do movimento na sala de aula, há alternativas: a percussão corporal; o canto com movimento e as canções com gestos e com mímica, que desenvolvem a lateralidade e a coordenação motora, a audição interior e a memória musical.

AUDIÇÃO MUSICAL É essencial aprender a ouvir, conhecendo os temas de uma obra musical para se poder reconhecê-los durante a audição. Os temas de carácter rítmico podem ser introduzidos através de actividades rítmicas, por exemplo, o ritmo do tema *America*, de *West Side Story*, de Bernstein. A execução rítmica pode ser associada à expressão verbal, por exemplo, no tema da *Marcha*, de *O Quebra-Nozes*, de Tchaikovsky, ou ao movimento, por exemplo, na *Dança*, do excerto *No Prado*, de *Carmina Burana*, de Orff, e o tema *Three to get ready*, de Dave Brubeck. Para se conhecerem obras cujos temas são baseados em ritmos de dança será o ideal realizar esses ritmos ou as próprias danças, por exemplo, o Minueto da *Pequena Serenata Nocturna*, de Mozart. A grande variedade de metodologias e a extraordinária riqueza do repertório musical disponível contribuem para que o ensino do ritmo às crianças possa cumprir objectivos educacionais, musicais e estéticos.

Investigação sobre o ritmo

Serão brevemente apresentadas algumas contribuições de estudos sobre o ritmo, considerando-se a investigação essencial para o desenvolvimento da educação musical, entre outras razões, porque pode apoiar a prática docente. Em 1970 lamentava-se a falta de investigação sobre o ritmo e sugeriam-se questões a investigar, sobre o tempo e a pulsação (Madsen e Madsen, 1970). Nas últimas décadas, vários aspectos da percepção e do desenvolvimento rítmicos têm sido estudados.

Alguns investigadores sugeriram que a capacidade rítmica tem uma importância secundária. Wing (1941) refere que é 'talvez a mais elementar' de todas as

capacidades musicais e McLeish (1967), que analisou dados de testes de Seashore, Wing e Bentley, afirma que o sentido do ritmo 'é menos significativo' do que o da altura (Thackray, 1972). No entanto, músicos, professores e pedagogos deram grande ênfase ao ritmo. Em investigações sobre estratégias para o ensino do ritmo, Boyle (1970) afirmou que bater a pulsação com os pés apoia, de facto, uma execução rítmica precisa; Bebeau (1982) notou que a associação de valores rítmicos com palavras e gestos é eficaz; Dickel (1983) verificou que os padrões rítmicos são melhor memorizados quando se associam a palavras concretas (Shehan, 1987).

Investigando a capacidade rítmica, Thackray (1972) sugere alguns métodos de ensino do ritmo, que podemos relacionar com algumas propostas referidas por Wuytack: a percepção auditiva pode ser reforçada por meios visuais, sendo o movimento o mais eficaz; para algumas crianças, a percepção é ajudada pelo elemento melódico; outra dificuldade é o timbre, pelo que o professor deve promover a realização de ritmos utilizando diversos timbres. As crianças que individualmente são bastante limitadas podem atingir um nível mais elevado trabalhando em grupo. Os resultados também mostram que 'uma criança pode ser forte em alguns aspectos da capacidade rítmica e fraca noutros aspectos'. Os estudos de Thackray revelam que as capacidades rítmicas parecem desenvolver-se até aos 15 anos de idade e poderão ser melhoradas através do treino. Isto significa que os professores podem planificar actividades de dificuldade progressiva.

Bamberger (1991) sugere que *ouvir* é um processo activo e argumenta sobre a importância das *múltiplas audições*. A partir das diferenças encontradas na notação de ritmos simples por crianças, estabeleceu uma distinção entre a audição de ritmos *figurativa* (de motivos) e *formal* (da métrica). Segundo Bamberger, as frases de melodias e ritmos familiares caracterizam-se pela sua *simetria temporal*. Na progressão de frases geralmente há um equilíbrio contínuo entre estabilidade e tensão e uma alternância regular entre tempos fortes e fracos. A capacidade de se realizar audições múltiplas do mesmo material musical desenvolve-se quando se muda o foco de atenção de um aspecto para outro. Numa experiência de ensino a crianças de 8 e 9 anos, elas tinham de inventar uma notação do seguinte ritmo que tocaram: ! ! ! ! ! ! ! ! ! As duas notações são significativamente diferentes. Ambas estão 'certas', mas revelam uma percepção de diferentes aspectos do ritmo.

Figurativa (motívica: como os sons se agrupam)

O O o o o O O o o o

Formal (métrica: relativa à duração dos sons)

O O o o O O O o o O

Cada indivíduo tem dificuldade em focar os dois aspectos. A pessoa que presta atenção aos aspectos métricos do ritmo não reconhece os motivos, e para a que se concentra nos motivos a classificação dos sons de acordo com a duração torna-se difícil. Para que um

indivíduo ouça como o outro ouve, tem de aprender a ouvir de uma maneira nova. A percepção rítmica das crianças mais jovens é mais intuitiva e global, enquanto que a das crianças mais velhas e que conhecem a notação convencional é mais formal. Esta questão é interessante para o professor, que poderá compreender melhor a maneira como as crianças ouvem o ritmo e ajudá-las também a ouvir de maneira diferente.

Alguma investigação sobre o desenvolvimento de conceitos musicais foi realizada numa perspectiva Piagetiana, identificando a aquisição da conservação musical. Em estudos com crianças de 5 a 13 anos, Zimmerman observou que a conservação tonal precede a conservação de padrões rítmicos, mas outros estudos indicam que a percepção rítmica é anterior à percepção melódica (Zimmerman, 1971). Hargreaves e Zimmerman (1992) referem vários estudos sobre competências rítmicas de percepção e de execução, por crianças. Observa-se que o desenvolvimento motor aumenta com a idade, o que revela a importância da maturação. Estudos realizados por Rainbow e Owen (1979) com crianças em idade pré-escolar revelam que as tarefas mais facilmente executadas são os ritmos falados e, em segundo lugar, o batimento da pulsação regular. As que exigem movimentos musculares largos são difíceis. Parece existir uma sequência desenvolvimental nos conceitos rítmicos da pulsação ao padrão rítmico e à métrica, sendo a conservação da métrica adquirida cerca dos 9 anos de idade.

A investigação parece indicar que as estruturas para as percepções tonais e rítmicas se encontram nas crianças muito mais cedo do que geralmente os educadores pensam. De facto, Chang e Trehub (1977) verificaram que bebés de 5 meses conseguem discriminar dois padrões rítmicos diferentes. Moog (1976) notou que no desenvolvimento do canto as crianças começam com as palavras, depois o ritmo e, por último, a altura. Os estudos realizados por Davidson e Scripp (1988) sobre a notação do ritmo não confirmam os resultados de Bamberger (1982), uma vez que as crianças tentavam representar a pulsação antes das unidades rítmicas. De uma maneira geral, nota-se um desenvolvimento nítido entre os 5 e os 7 anos e uma estabilização dos conceitos cerca dos 9 anos (Hargreaves e Zimmerman, 1992).

Muito fica ainda por dizer acerca das investigações que têm sido realizadas sobre o ritmo. Estas breves referências procuraram chamar a atenção para diferentes perspectivas da investigação, nomeadamente, a psicométrica, focando a avaliação das capacidades rítmicas, e a desenvolvimental, focando o desenvolvimento sequencial dessas capacidades. Algumas propostas de diversos 'métodos clássicos' do ensino do ritmo, elaborados com base na intuição e na experiência dos pedagogos, são confirmadas através de estudos. Embora exista alguma investigação específica sobre esses métodos, talvez ainda não seja suficiente. Particularmente em Portugal, uma investigação sistemática de várias propostas poderia contribuir para articular as relações entre as áreas da investigação e do ensino, proporcionando a alguns dos principais interessados, os profes-

res, um maior conhecimento teórico e prático da educação musical.

REFERÊNCIAS

- Bamberger, J. (1991) *The Mind behind the Musical Ear. How children develop musical intelligence*. Harvard University Press.
- Dobbs, J. (1976) 'Emile Jacques-Dalcroze'. In Simpson, K. (Ed.) *Some Great Music Educators*. Novello.
- Frega, A. L. (1997) *Metodologia Comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: CIEM.
- Hargreaves, D.J. e Zimmerman, M.P. (1992) 'Developmental Theories of Music Learning'. In Colwell, R. (Ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer.
- Liess, A. (1966) *Carl Orff. His Life and his Music*. London: Calder and Boyars.
- Madsen, C. K. and Madsen, C. H. (1970) *Experimental research in music*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Martins, M. L. (1987) *A Criança e a Música*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Russel-Smith, G. (1976) 'Zoltan Kodály'. In Simpson, K. (Ed.) *Some Great Music Educators*. Novello.
- Shehan, P. K. (1987) 'Effects of Rote Versus Note Presentations on Rhythmic Learning and Retention'. *Journal of Research in Music Education*. Vol. 35. Nº 2.
- Thackray, R. (1972) *Rhythmic abilities in children*. London: Novello.
- Willems, E. (1971) *Les Bases Psychologiques de l'Éducation Musicale*. Bienne: Ed. 'Pro Musica'.
- Wuytack, J. (1982) *Musica Viva. Expression Rythmique*. Paris: A. Leduc.
- Wuytack, J. (1993) 'Atualizar as ideias educativas de Carl Orff'. *Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 76. Janeiro-Março.
- Zimmerman, M. P. (1971) *Musical Characteristics of Children*. Music Educators National Conference.

Nota da Direcção – Publica-se neste Boletim, na íntegra, o texto enviado pela autora atendendo a que, junto com a comunicação apresentada no Seminário, se desenvolvem assuntos que se considera serem de real interesse.

*Graça Boal Palheiros C.V. publicado no Boletim 102, pag. 13.