

**TATIANA DIAS TEIXEIRA**

**O CANTO NA ABORDAGEM  
EDUCACIONAL DE ZOLTÁN KODÁLY**

Monografia apresentada ao Curso de Música da Faculdade Santa Marcelina, em cumprimento parcial às exigências para obtenção do título de Bacharel em Música (Canto Popular).

Orientador: Prof. Dr. Maurício Oliveira Santos

Coorientador: Prof. Wladimir Mattos

**São Paulo**

**novembro/2009**

“Nossa época de mecanização conduz por uma estrada que, no final, verá o próprio homem transformado em máquina; somente o espírito do canto pode nos salvar deste destino”.

*Zóltan Kodály*

## SUMÁRIO

Resumo.....	p. 04
Agradecimentos.....	p. 05
Introdução.....	p. 06
Capítulo 1 — A abordagem Kodály	
1.1 Sobre Zoltán Kodály.....	p. 09
1.2 Contexto histórico.....	p. 11
1.3 Os “métodos ativos”.....	p. 14
1.4 Método ou recursos metodológicos?.....	p. 19
Capítulo 2 — O canto e a aprendizagem musical	
2.1 A importância do canto na aprendizagem musical.....	p. 26
2.2 A voz como instrumento.....	p. 29
Capítulo 3 — O canto na abordagem Kodály	
3.1 O canto e a aprendizagem musical na abordagem Kodály.....	p. 32
3.2 Análise de seis canções tradicionais infantis brasileiras no contexto da abordagem Kodály.....	p. 34
Conclusão.....	p. 46
Anexos.....	p. 49
Bibliografia.....	p. 55

## RESUMO

O seguinte trabalho retrata o canto como recurso indispensável na abordagem de ensino do húngaro Zoltán Kodály. Além de um panorama acerca dos motivos que propiciaram sua elaboração juntamente com Béla Bartók, é feito sucintamente um apanhado sobre a qualidade do ensino musical no Brasil e da aplicação da música inserida nas escolas de ensino básico. Neste trabalho analisaremos algumas músicas do repertório de cantigas brasileiras que podem ser trabalhadas através do Método Kodály e de algumas propostas de aplicação e adaptação da abordagem pela educadora Marli Batista Ávila.

## **AGRADECIMENTOS**

À Faculdade Santa Marcelina e respectivo corpo docente pelos anos de aprendizado e oportunidades oferecidas; ao professor Maurício Oliveira pela paciência e dedicação demonstradas na orientação desta compilação; ao professor Wladimir Mattos pelos questionamentos e pelo envolvimento com o tema; ao professor Carlos Miró pelos grandes momentos de aprendizado; aos meus alunos, que possibilitaram meu interesse pelo tema e minha incessante busca por novas alternativas; e sobretudo à minha família e amigos, pelo apoio e carinho em todos os momentos.

## INTRODUÇÃO

A voz, como meio expressivo natural de todo ser humano, é o primeiro veículo de comunicação da criança com o mundo, sendo também seu primeiro “instrumento” musical. Como tal, tem importante influência no desenvolvimento de suas habilidades racionais, psicomotoras, afetivas e de relacionamento com outras crianças. Essa primeira relação com a música se dá através da escuta da voz materna, familiar – e de outros sons externos – quando a criança ainda se encontra no útero, e, depois, através de balbucios – que nada mais são do que uma primeira experimentação das possibilidades sonoras da voz. Toda referência capturada pelos bebês, nessa etapa da aprendizagem, está intimamente ligada à escuta, entre outros recursos sensoriais. Nos primeiros anos de vida as crianças desenvolvem e solidificam seus aprendizados, os quais levarão como referência para toda a vida. Daí a importância da música nessa fase tão precoce, como agente transformadora, fazendo com que a criança vivencie, experimente e aprenda sobre seu próprio corpo e suas possibilidades.

Porém, o que se observa atualmente é a escassez de uma cultura de estimulação musical que permita esse desenvolvimento. A imposição de músicas da moda pelos meios de comunicação de massa e o afastamento das mães desde cedo devido ao trabalho, além de outros fatores, vem gerando crianças cada vez mais inibidas, com dificuldades de se expressar e de relacionamento social complicado. Uma das alternativas para essa lacuna se dá através da vivência musical, sendo a musicalização

infantil um agente responsável por reavivar fases importantes na etapa do desenvolvimento.

Neste contexto, os chamados “métodos ativos” entram como norteadores para um processo de aprendizagem mais eficaz e completo, mais centrado nas necessidades dos alunos que iniciam no aprendizado da linguagem musical. Estas abordagens, cada uma com um enfoque diferente e específico, são muito utilizadas atualmente no mundo todo. Elas surgiram diante da necessidade de suprir a falta de estabelecimento de uma didática musical adequada ou, então, diante da existência de algumas lacunas na cultura do país. Este último é o caso do músico e pesquisador húngaro Zoltan Kodály.

Diante da devastação cultural causada pela guerra em seu país, Kodály percebeu que somente através da retomada do folclore sua nação poderia ver-se restabelecida e reerguida. Com isso, passou a pesquisar e a coletar material dentre canções e outras manifestações culturais mantidas pelos habitantes através da tradição oral e que até aquele momento estavam esquecidas. Muitas delas perdidas com o tempo. Juntou-se também a essa expedição o compositor Béla Bartók, também húngaro, interessado em apropriar-se das canções de sua terra e utilizá-las em suas composições.

Além da coleta de material foi empregado e aperfeiçoado a manossolfa – cada nota tem um nome e um gesto correspondente – e a leitura relativa – ausência de claves no pentagrama. Ferramentas úteis para ajudar na aprendizagem da linguagem musical escrita, assim como o canto, que neste aspecto também entra como recurso, sendo também considerado o principal instrumento da abordagem Kodály. O canto é uma ferramenta transformadora, capaz de unir o aprendizado técnico e musical. Segundo Dalcroze, um dos pioneiros na pesquisa por novas abordagens do ensino

musical, "todo o som musical começa com um movimento, portanto, o corpo, que faz os sons é o primeiro instrumento musical a ser treinado".

O presente trabalho propõe-se a discutir o uso do canto como recurso para a aprendizagem musical, com base na abordagem de Zoltán Kodály e na análise melódica de seis canções infantis brasileiras de domínio público. Não se pretende aqui provar a eficácia do uso da voz cantada para as aulas de musicalização e iniciação musical infantil, mas sim apontar uma visão mais aprofundada sobre a presença do canto em sala de aula, quando utilizada a abordagem Kodály.



## CAPÍTULO I

### A ABORDAGEM KODÁLY

#### 1.1 Sobre Zoltán Kodály

O músico Zoltán Kodály nasceu em 16 de dezembro de 1882 em Kecskemét, Hungria, e morreu em 6 de março de 1967 em Budapeste (também Hungria). Foi compositor, etnomusicólogo, linguista, filósofo e pesquisador, embora tenha ficado reconhecido internacionalmente pelo seu legado como educador. É erroneamente reconhecido como autor do famoso *Método Kodály*, embora não seja o idealizador desta compilação – essa tarefa foi realizada por seus alunos e seguidores.

Foi o responsável, juntamente com o compositor Béla Bartok, pela coleta, transcrição, análise e organização de mais de 100 mil melodias dentre “canções líricas e litúrgicas, baladas, lamentos fúnebres, canções infantis e música instrumental popular” (SALLES, 1967, p.41). Este trabalho foi iniciado em 1905 com sua primeira expedição pela Hungria e se consolidou a partir de 1906, quando realizava sua tese de doutorado. Intitulada *A Estrutura das estrofes na canção popular magiar*, a obra é “baseada no acervo do Museu Etnográfico de Budapeste e particularmente na coleção de canções folclóricas gravadas por Béla Vikar” (SALLES, 1967, p.48).

Seu interesse pela música iniciou-se na infância, provavelmente influenciado por seu pai, que era músico amador. Iniciou estudando violino e cantando na igreja, além de realizar suas próprias composições a partir dos 10 anos de idade. Mudou-se para Budapeste em 1900 e entrou na Academia de Música Franz Liszt, onde estudou composição com Hans Koessler. Ao mesmo tempo, realizou “estudos acadêmicos na Eötvös Kollégium e na Universidade Péter Pázmány”<sup>1</sup>. Entre 1906 e 1907, viajou a estudo para Berlim e depois para Paris, onde entrou em contato com a música de Claude Debussy.

Como compositor ficou conhecido pela sua obra *Psalmus Hungaricus*, para coro misto, coro infantil e orquestra – estreada em 1923 em um festival comemorativo do aniversário de Budapeste –, embora tenha realizado diversas composições, como canções, peças para orquestra, peças para piano, peças para coro, peças didáticas, peças para violino, entre outras. Em 1906, estreia sua primeira obra: *Noite de Verão*. Em 1925, estreia seu trabalho de composição para coro infantil e, um ano depois, sua ópera *Háry János*, na Casa de Ópera de Budapeste. Muitas de suas compilações apresentam traços de melodias provenientes do folclore húngaro, advindos de sua pesquisa etnomusicológica pelo país.

Foi presidente da Academia Húngara de Ciências, entre 1946 e 1949, e do Instituto de Pesquisas Musicais Folclóricas de Budapeste, em 1954. Dentre seus vários trabalhos originais, “avulta, particularmente, *A Magyar Népzene*, datado de 1937 e traduzido em vários idiomas. Da estreita colaboração com Béla Bartók resultou a mencionada coleção de melodias folclóricas húngaras, intitulada *Corpus Musicae Popularis Hungaricae*, à qual se ligam os nomes de todos os seus colaboradores

---

<sup>1</sup> Retirado do site <http://www.kodaly-inst.hu/kodaly/dates.htm> (acessado em 24/09/2009). Os nomes foram mantidos em língua estrangeira, porém algumas traduções foram realizadas pela autora para melhor adequarem-se ao texto.

diretos, e que é uma obra de importância internacional” (SALLES, 1967, p.49). É reconhecido e respeitado pela reviravolta cultural que realizou em seu país e pelo seu legado como músico e educador.

## 1.2 Contexto histórico

A passagem do século XIX para o XX viveu mudanças intensas, que atingiram o mundo todo. Muitos países envolveram-se em guerras e disputas de ordem política, econômica e social. Novas descobertas foram feitas pelo homem, como o telefone (1860), a lâmpada (1880), os motores de combustão interna (1885), a Teoria da Relatividade (1905), o rádio (1906), o avião (1906), o cinema falado (1927), gerando também grandes transformações no modo de pensar e viver. Novas descobertas, que cada vez mais desafiavam a realidade e o imaginário, trouxeram novas perspectivas e possibilidades para o cotidiano do homem da cidade.

A área artística também sofreu transformações, sendo fortemente influenciada pelos acontecimentos deste período. Isto pode ser observado nas pinturas *O grito* (1893), de Edvard Munch, e *A alegria de viver* (1906), de Henri Matisse; nos livros *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis, e *Ulisses* (1914-21), do escritor irlandês James Joyce; na coreografia de Vaslav Nijinsky e na música de Igor Stravinsky para o balé *Sagração da Primavera* (1913).

Não haveria de ser diferente com a educação, considerada o cerne da formação de cada indivíduo. Como exemplo, temos Maria Montessori, educadora italiana, que no início do século XX criou um método pioneiro, que revolucionou a educação da considerada primeira infância. Tantos outros educadores despontaram neste mesmo

período, levados pela necessidade de busca por novas alternativas pedagógicas. Esses educadores, que passaram por esse período de mudanças significativas, desenvolveram “métodos ativos” “respondendo criativamente aos desafios impostos, provocados pela postura e modos de compreensão da vida por parte dos cientistas e artistas de sua época, reforçando a premissa inicial de que a música e a educação musical têm valores idênticos aos da sociedade que as abriga” (FONTERRADA, 2005, p.14).

Falaremos particularmente do caso da Hungria, país situado na Europa Oriental que passou por alterações em seu território e na configuração de sua população, devido ao reflexo dos embates ocorridos nesta região, e que mostra ter um histórico de mudança significativo no meio de educação musical. Estes conflitos a que nos referimos foram iniciados em 1526, com a invasão dos turcos e com o chamado “período da divisão” (ENCICLOPÉDIA BARSA, 1982, p.139), culminando com o surgimento do Império Austríaco. Porém, como nenhum evento pode ser considerado um evento isolado dos demais, também falaremos a seguir de acontecimentos que interferem, direta ou indiretamente, na história da Hungria e, possivelmente, na educação musical.

Diversas transformações ocorreram com às conquistas de novas regiões realizadas pelos Impérios – consolidados em toda a Europa – e pelos resultados das guerras entre as grandes potências capitalistas. A mais conhecida das guerras desse período, com certeza, é a Grande Guerra (1914-1918), que envolveu muitos países europeus, além da participação posterior dos Estados Unidos, e que foi gerada – entre outros fatores – pela disputa entre as potências europeias pelo controle da matéria-prima e do mercado mundial. O fim da Primeira Guerra Mundial pôs em crise o

imperialismo europeu, gerando a reivindicação de muitos países pela sua independência.

Dentre eles está a Hungria, então pertencente ao antigo Império Austro-Húngaro. Este império – também chamado de Novo Estado e constituído em 1867, em detrimento do sentimento húngaro de descontentamento diante do domínio totalitarista do Império Austríaco – contava com apenas um representante em comum: Francisco José, imperador da Áustria. Estabeleceu-se a monarquia imperial dual, que determinava que ambos os países possuíssem certa liberdade e autonomia, porém assuntos em comum às duas nações eram resolvidos pelo monarca austríaco.

Próximos à região do Império Austro-Húngaro, encontravam-se também consolidados outros Estados, como os impérios Russo (1721-1917), Otomano (1229-1923), Alemão (1871-1918) e Italiano (1820-1946). Em diversas tentativas de manter a paz na região, firmaram-se sucessivos acordos e alianças – entre eles a Tríplice Aliança formada entre a Alemanha, Áustria, Rússia e Itália – sem, no entanto, obter sucesso. O assassinato do príncipe herdeiro da Áustria – Francisco Ferdinando – em Sarajevo foi o estopim para a eclosão da Grande Guerra, que aliás, já era prenunciada há algum tempo.

O fim do conflito trouxe novas dimensões para a Europa Oriental, permitindo que os países – como foi dito anteriormente – pertencentes a esses impérios tivessem sua separação e posterior independência – com exceção do Império Italiano, que só viria a se dissolver em 1946. No caso húngaro, a separação causou mutilações ao povo *magyar*, que se encontrava disperso em outras regiões que não somente a Hungria. Isso se deve ao fato de que a Hungria, ao perder a guerra, foi obrigada a ceder cerca de 70% de seu território – previsto pela imposição dos Tratados de Trianon (1920) e de

Saint-Germain-en-Laye (1919) – para os países vencedores da guerra. Apesar disso, o povo húngaro demonstrava possuir “tradições próprias e um lastro cultural bastante amplo” (SALLES, 1967, p. 41),<sup>2</sup> o que garantia certa unidade ao país.

Com essa nova reestruturação do território e da população, fazia-se necessário a reforma das ideias e dos aspectos que caracterizavam a nação húngara. Era preciso remapear a cultura, através de pesquisas, e o lançamento de novas ideias que definissem a atual Hungria. Assim o fazem o músico Zoltán Kodály, em suas expedições etnomusicológicas; o poeta Endre Ady, com seu livro *Új versek*; entre outros intelectuais e artistas que buscavam reerguer o país e que, tendo como premissa as rápidas mudanças tecnológicas e sociais pelas quais o homem passava, viu-se diante da oportunidade de expor sua arte ou sua ideologia.

Logicamente, dentro do escopo desse trabalho – cujo foco principal é a educação – não nos alongaremos mais sobre os acontecimentos históricos desse período, senão para fins de situar melhor a situação política, social e cultural da Hungria neste período conturbado.

### 1.3 Os “métodos ativos”

Diante desse quadro de grandes transformações, surgem novas propostas de ensino de música que, contrárias ao pensamento individualista e mecanicista tão presentes na sociedade da época, vão contra a corrente do antigo ensino, tão preocupado meramente com a formação de *virtuoses* e com a aprendizagem técnica do instrumento. Marisa Fonterrada, em seu livro *De tramas e fios*, relata em poucas

---

<sup>2</sup> Neste trecho de seu artigo o autor nos explicita a permanência da cultura húngara, que mesmo após a convivência com outras culturas diferentes, mantinha fortemente preservada suas raízes.

palavras o sentimento presente naquela época e que contribuiu para o aparecimento dessas novas propostas musicais:

A dissolução do ser humano em meio à vida coletivizante ordenada pelas condições massificadoras, pela maquinaria e pela burocracia é patente. O esforço do homem, no início do século, é assegurar sua existência e, nisso, consome-se e se anula. Anulando-se, o indivíduo, por sua vez, apresenta uma forte tendência de extinção da arte criativa. É contra esse estado de coisas que se insurgem alguns educadores do início do século XX, percebendo que a única maneira de reverter o quadro seria investir na educação. (FONTERRADA, 2005, p. 85)

Os chamados “métodos ativos” – definição encontrada para expressar o aparecimento dessas novas abordagens – buscam a sensibilização e a vivência musicais, o desenvolvimento cognitivo e artístico, o estímulo à criatividade e à imaginação, envolvendo a formação do ser humano como um todo. Nem todos, porém, podem ser chamados de *métodos*, na acepção da palavra, pois muitos deles – como o próprio método Orff ou mesmo o método Kodály – não foram elaborados por seus idealizadores com o intuito de sistematizar suas propostas de ensino ou, então, de criar uma linha única e padronizada para o ensino musical. Alguns deles até apenas atingiram sua elaboração como método graças ao trabalho de seguidores e pesquisadores, que elaboraram e idealizaram os registros existentes atualmente. No caso do educador Carl Orff, por exemplo, realmente não se encontra registrado nenhum documento, deixado por ele, contendo explicações sobre sua forma de pensar o ensino musical.

O surgimento dessas novas metodologias veio em um momento propício a mudanças, como no caso da Hungria – que se encontrava recentemente abalada pela separação do Império Austro-Húngaro e que necessitava de uma reformulação cultural. Diante desse cenário de transformações em que a Europa se encontrava –

ainda mais após a Primeira Guerra Mundial – despontaram os primeiros educadores com suas novas propostas de ensino musical. Cinco deles destacam-se dos demais devido à pertinência de suas abordagens e ao alcance internacional de suas ideias. São eles: Émile Jacques-Dalcroze, Carl Orff, Edgard Willems, Shin'ichi Suzuki e Zoltán Kodály.

Parte essencial dentro do núcleo da primeira geração de educadores que modificou o cenário da educação musical, Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), educador musical nascido na Suíça, influenciou a grande maioria deles, sendo considerado o pioneiro na sistematização de novas propostas de ensino. Ele criou seu método *Rythmique* – escrito originalmente em francês – baseado em suas experiências como professor, dando prioridade em sua abordagem ao desenvolvimento da escuta consciente e do senso rítmico, ligados diretamente aos movimentos corporais. Dalcroze é contra o mecanicismo no aprendizado musical. Ele utiliza-se da prática da *euritmia*, ou seja, a correspondência entre o movimento corporal e o som, utilizando gestos naturais e que fazem com que o aluno sinta e internalize a música, antes de teorizá-la, desenvolvendo assim a musicalidade.

A busca pela conexão entre movimento e som também é encontrada em outras abordagens de ensino, como a do educador alemão Carl Orff (1895-1982). Embora se assemelhe a Kodály quanto ao uso da pentatônica e do canto como recursos, Orff demonstra bastante influência de Dalcroze quanto à associação entre som e corpo. Ele inclui em sua proposta a utilização da voz falada associada ao ritmo, de maneira a estimular a expressividade nos alunos. Dentre os recursos que se incluem na abordagem Orff encontramos como enfoque principal o estímulo à improvisação. Seja improvisação corporal, vocal ou gestual, o importante para Orff é estimular a



criatividade e a ludicidade das atividades, tornando o aprendizado musical prazeroso e produtivo para a criança. Embora não tenha deixado nada documentado ou registrado sobre sua didática e abordagens de ensino – restando-nos apenas o material coletado, analisado e editado por seus seguidores – sua difusão e aceitação internacional fez com que surgissem muitas pesquisas sobre sua aplicação, incluindo institutos e organizações a seu respeito. Outro importante legado seu é o chamado instrumental Orff, composto em sua maioria por instrumentos de percussão – dentre eles xilofones, guizos, pandeiros, maracas, pratos e jogos de sinos – e flautas doces, o que permite que a criança entre em contato com os instrumentos desde cedo.

Assim como Orff foi fortemente influenciado pelas ideias do educador suíço, Edgard Willems (1890-1978) também o foi, aliás, diretamente. Aluno de Dalcroze, ele teve em sua formação musical a solidificação das ideias difundidas e defendidas por seu mestre. Por esse motivo, é impossível falar do sistema de ensino do músico e educador belga, sem mencionar Dalcroze. Willems defende o conhecimento e o aprimoramento da audição de forma a contribuir para a melhora na musicalidade. Para ele, as características físicas e fisiológicas determinam nossa maneira de escutar e perceber o mundo. A respeito da interpretação da concepção de Willems, Marisa Fonterrada ainda acrescenta: “fazemos a música que fazemos porque somos dotados de características físicas, fisiológicas, afetivas, mentais e espirituais que se assemelham à nossa maneira de ouvir” (FONTERRADA, 2005, p.127). Nosso corpo, e a maneira como ouvimos, determina nossa interpretação e desempenho musical.

Diferentemente dos demais, de origem ocidental, o japonês Shin'ichi Suzuki (1898-1998) tinha como objetivo principal de seu método o aperfeiçoamento de um instrumento específico: o violino. Em comum com os demais educadores dessa

primeira geração, Suzuki também prezava pelo aprendizado vivencial e natural. Seu método baseia-se no princípio de que o mesmo processo de aprendizado, utilizado pelas crianças no exercício da língua materna, deve ser aplicado no processo de aprendizagem musical. “[...] segundo ele, todo ser humano tem, potencialmente, o mesmo talento para falar e fazer música. Mas para que esse potencial se desenvolva, é preciso que a criança seja exposta a um meio favorável desde muito cedo.” (FONTERRADA, 2005, p.153), acompanhada dos pais. Portanto, para Suzuki, o ensino só ocorre mais facilmente e de maneira natural se a música estiver inserida no cotidiano da criança. No método Suzuki é fundamental o desenvolvimento da interpretação e da expressividade durante a execução de qualquer peça, por mais simples que esta seja. E embora sempre busque o aprendizado musical natural, o objetivo final de seu processo é o aperfeiçoamento da habilidade com o instrumento. Assim como Kodály, Suzuki também inclui em seu método repertório folclórico, por proporcionar a aproximação entre a linguagem já compreendida e assimilada pela criança, e a linguagem nova (musical).

Por último – além de ser também nosso foco principal – está o húngaro Zoltán Kodály, já biografado anteriormente no decorrer deste trabalho. Assim como a maioria dos educadores da primeira geração, ele também compartilhava do pensamento de que só através da educação a realidade do mundo moderno poderia mudar qualitativamente. No caso da Hungria, em que a inserção da música nas escolas era fato consumado e cotidiano – iniciado juntamente com os primeiros anos de escola e continuado por todo o período – , a vivência musical se tornava acessível, sendo aplicado de maneira progressiva conforme a idade e escolaridade da criança. O método estimula a criatividade da criança através de jogos rítmicos e melódicos, além

de introduzir desde cedo o solfejo, utilizando-se de recursos gestuais e visuais – como a manossolfa – e da leitura relativa – *tonic solfa* (dó móvel). O aprendizado melódico é iniciado com o uso da escala pentatônica e da inserção de canções presentes no folclore do país. A base do método está no ensino do canto, em sua forma mais simples e natural, e no desenvolvimento da afinação. No próximo item discutido nos aprofundaremos mais neste assunto.

#### **1.4 Método ou recursos metodológicos?**

O “método Kodály”, como o conhecemos atualmente, foi concebido pelos seguidores e alunos de Zoltán Kodály, sendo realizado com base em suas abordagens pedagógicas e pesquisas. A nomenclatura “Método Kodály” – de acordo com o educador Jorge Kaszás – foi criada em 1964 pela ISME – International Society for Music Education, durante o Congresso Mundial de Educação Musical, após “a comunidade internacional de educadores musicais [tomar] conhecimento dos resultados desse trabalho, [...] passando a divulgá-lo além das fronteiras [da Hungria]” (KASZÁS, 1995, p. 1). Na verdade, não se tem notícia da publicação de um método oficial feito por Kodály, contendo a organização sistemática e gradual de toda sua abordagem de ensino, mas sim uma série de livros publicados por diversos autores, das mais variadas nacionalidades e com enfoques distintos, cujas pesquisas baseiam-se em seus princípios.

Algumas dessas publicações merecem uma maior atenção, por fazerem parte da bibliografia básica de trabalhos relacionados ao tema, e por seus autores possuírem conhecimento e autoridade sobre o assunto. É o caso dos livros: *Musical education in*

*Hungary* (1966) – editado pelo educador, violinista e maestro húngaro Frigyes Sándor –, *The Kodály Concept of Music Education* (1969) – da professora húngara Helga Szabó – e *The Selected Writings of Zoltán Kodály* (1974) – editado pelo musicólogo Ferenc Bónis –, para citar os de origem internacional. Encontramos também as publicações brasileiras: *Brincando, cantando e aprendendo* (2002) – de Marli Batista Ávila, educadora e atual presidente da Sociedade Kodály do Brasil – e *Aprender cantando* (1997) – de Jorge Kaszás, já falecido, educador e antigo presidente da Sociedade Kodály do Brasil.

Kodály não tinha, como dito anteriormente, pretensões de sistematizar uma metodologia educacional, embora se preocupasse com que todos tivessem acesso à música e também, para isso, tivessem acesso à sua abordagem de ensino. “Que a música pertença a todos” é uma de suas frases mais conhecidas. Preocupava-se, contudo, em disseminar suas descobertas etnomusicológicas – muitas delas realizadas em parceria com Béla Bartók – registrando e classificando as canções coletadas. Chegou a escrever diversos livros sobre suas pesquisas, cada qual realizado em um período específico, durante os muitos anos em que duraram suas expedições pela Hungria, e por países vizinhos<sup>3</sup>. Dentre suas publicações mais significativas encontramos *The pentatonic scale in Hungarian folk music* (1917), uma de suas primeiras obras publicadas e de significativa importância; *The distinctive melodic structure of Cheremiss folk music* (1934), estudo comparativo entre a música folclórica de Cheremiss (Rússia) e a música da Hungria; *A magyar népzene* (1937), uma de suas publicações mais completas, depois de *A magyar népzene tára* (1951),<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Além da Hungria, Kodály realizou pesquisa em outros locais onde se encontravam resquícios da etnia e da cultura *magyar*. Após a perda de territórios, causada pelos pactos pós-guerra criados, haviam muitas regiões próximas à Hunria que ainda abrigavam magyares.

<sup>4</sup> Ou mais conhecida por seu nome em latim: *Corpus musicae popularis hungaricae*.

que contém 10 volumes e que é também sua obra mais conhecida. Além dessas publicações, Kodály também criou vários livros didáticos voltados para o ensino do canto nas escolas. Alguns destes livros contêm sua série de melodias a duas vozes, as chamadas *bicinias*, como o livro *Bicinia Hungarica I-IV* (1937-42) <sup>5</sup>.

Veremos adiante que o conjunto de recursos utilizados em sua abordagem, e que caracteriza a proposta, não é inovador. Muitas das ferramentas empregadas foram criadas por outros educadores e pesquisadores<sup>6</sup>, anteriores a Kodály, sendo adaptadas e reformuladas para se adequarem aos objetivos da abordagem. Nesta questão é onde encontramos o ponto caracterizador desta proposta, diferenciando-a das demais abordagens de ensino. Todos os recursos utilizados formam um conjunto de ferramentas que se completam e que têm como objetivos principais: a afinação, a leitura fluente e o desenvolvimento da musicalidade e do interesse pela música na criança. Através de recursos metodológicos Kodály coloca em prática a sua visão sobre educação: “ensinar música e canto na escola de uma maneira que não seja tortura, mas sim uma alegria para o aluno; inculcar nele uma sede por música boa, uma sede que irá durar por toda a vida.” (BÓNIS, 1974, p. 120, tradução da Autora) <sup>7</sup>

Kodály desejava que a música fosse acessível a toda a população húngara, tornando-a parte do cotidiano e da vida, e que, resultante disso, se formasse um público interessado e preparado para os concertos. Para atingir esse fim, quatro

---

<sup>5</sup> Kodály retomou o conceito de *Bicinia* e *Tricinia* através da criação de melodias a duas (*Bicinia*) ou três vozes (*Tricinia*), voltados para o auxílio na aprendizagem da polifonia.

<sup>6</sup> Segundo Carlos Miró, professor-doutor em Educação Artística e titular do Instituto de Educação Musical Zoltan Kodály, “Bártok e Kodály estudaram métodos que havia na Europa, principalmente na Inglaterra, e basearam-se em muitos deles para elaborar sua abordagem”. É o caso do *tonic solfa*, criado pela educadora inglesa Sarah Glover e que é utilizado na metodologia Kodály para auxiliar na leitura relativa das notas.

<sup>7</sup> Trecho do livro *The selected writings of Zoltán Kodály* retirado do site [www.kodalyocietyofcanada.ca](http://www.kodalyocietyofcanada.ca) (acessado em 17/10/2009). Trecho original: “Teach music and singing at school in such a way that it is not a torture but a joy for the pupil; instill a thirst for finer music in him, a thirst which will last for a lifetime.”

ferramentas principais são utilizadas: a manossolfa, o *tonic solfa* ou dó móvel – caracterizado pelo solfejo relativo das notas –, as escalas pentatônicas e as palavras rítmicas, entre outros recursos que, associados às canções tradicionais da língua materna, caracterizam a abordagem.

Começaremos falando da manossolfa, que se trata da associação do som com um gesto específico. Cada nota é representada por um gesto manual, obedecendo à ordem crescente das notas: dó, ré, mi, fá sol, lá, si (vide figura 1). O corpo também tem papel fundamental durante a aprendizagem. A visualização do som ajuda na fixação das alturas e dos nomes das notas. Para Kodály cada som tem um gesto e um nome correspondente. Por isso, a palavra *si*, por exemplo, que para nós representa a altura da nota si, neste sistema corresponde à nota sol#. A nota si, portanto, na verdade é representada pela palavra *ti*. Algumas variantes, como os acidentes ocorrentes estão representados na figura: o *fi*, que corresponde ao fá#, e o *ta*, que representa o si bemol. No caso, a ordem das notas naturais ficaria a seguinte:

d    r    m    f    s    l    t  
 (dó) (ré) (mi) (fá) (sol) (lá) (si)

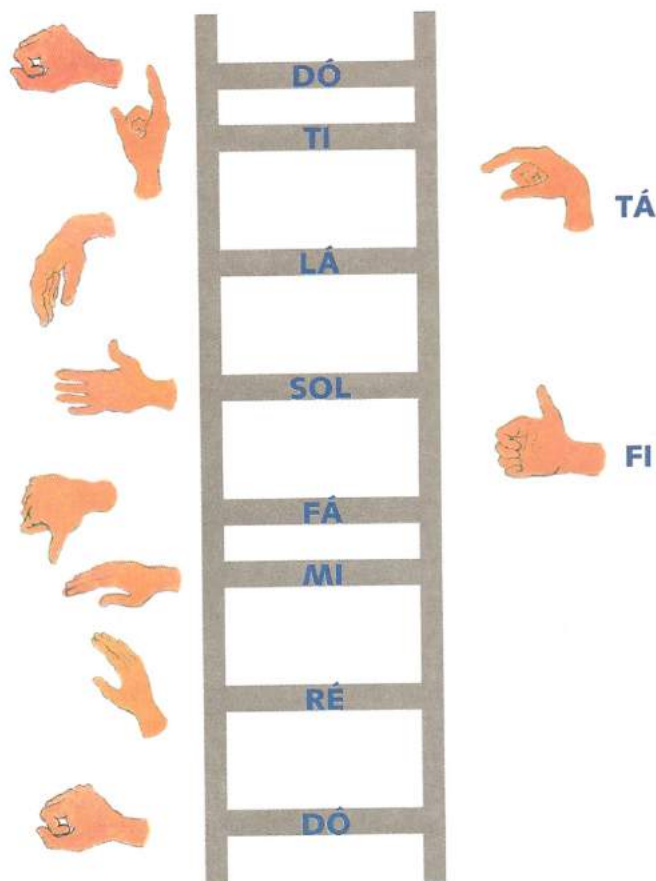
No caso das acidentadas, segundo Jorge Kaszás, acrescenta-se um “i” ao final do nome da nota para os sustenidos – com exceção sol#, que terá o acréscimo do “l” e será chamado de *sil* – e “á” para os bemóis – com exceção do lá bemol, que será chamado de *lô*.

Sustenidos<sup>8</sup> – dó# ré# fá# sol# lá#

Bemóis – réb mib solb láb sib

(di) (ri) (fi) (sil) (li)

(rá) (má) (sá) (lô) (tá)



(fig. 1)

Continuando nessa linha de pensamento, o *tonic solfa*, contrariamente, relativiza todos os nomes das notas, de forma a facilitar o solfejo, transformando a tonica das tonalidades maiores em **dó** e das tonalidades menores em **lá**<sup>9</sup>. As notas ficam fixas, sem alterações a não ser as ocorrentes, que continuam a vigorar porém transpostas. É

<sup>8</sup> O mi e o si sustenidos são chamados de acordo com a enarmonia.

<sup>9</sup> No caso dos modos gregorianos, o **dó** é utilizado como tonica quando o modo possui a terça maior, e o **lá** quando o modo possui terça menor.

como se tivéssemos mudado a clave, onde as notas conseqüentemente são alteradas e recebem outro nome e altura. Portanto, com a adoção da escala de dó ou de lá, o solfejo passa a ser realizado sem o uso de acidentes, o que facilita a leitura e a compreensão dos graus da tonalidade (repouso e relaxamento). Isso leva o aluno, segundo Marli Batista Ávila, a posteriormente ler facilmente “em qualquer clave e em qualquer tonalidade ou modo, com maior segurança e melhor afinação.” (ÁVILA, 2002, p. 5)

Na parte rítmica, também essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, Kodály utiliza-se das palavras rítmicas *ta* (para a semínima) e *titi* (colcheias) dentre outras variações destas, associadas às palavras das canções. Outro caminho utilizado – difundido por Marli Ávila na adaptação do método aqui no Brasil e previamente utilizado nos livros escolares húngaros – é a associação com figuras proporcionais que representem os ritmos, como por exemplo um morango grande para representar a semínima e um morango pequeno para representar a colcheia. Esta etapa da aprendizagem, envolvendo o ritmo, deve vir um pouco antes da leitura relativa e da manossolfa, sendo estas últimas aplicadas somente após intensa vivência musical e sensibilização da criança. Assim como Dalcroze, Kodály acredita na importância da associação do ritmo com o corpo, porém enfatizando que as canções também devem ser inseridas no cotidiano da criança desde o início. Enfim, ambos os aspectos, rítmico e melódico, devem ser apresentados ao aluno de maneira integrada e desde o início do processo de aprendizagem. As canções infantis apresentam os dois aspectos, tanto o trabalho rítmico — que é induzido através da marcação do pulso e da rítmica do texto —, como o trabalho melódico — da entoação e assimilação das alturas da melodia.



Por isso Kodály enfatiza o trabalho com as canções folclóricas e infantis, realizando uma pesquisa detalhada sobre a influência das canções no processo de aprendizagem.

Em suas análises Kodály deu-se conta de que a incidência do uso das escalas pentatônicas era grande e atingia a maioria das canções coletadas. Além disso, ele também notou que o intervalo de 3ª menor era comum nas canções infantis húngaras. Devido a essas constatações é que Kodály apropria-se das escalas pentatônicas — utilizando-as em sua abordagem — e da bitônica sol-mi (3ª menor descendente), que é o primeiro intervalo a ser trabalhado com a criança nessa abordagem. Logo após são apresentadas novas notas, todas dentro do contexto de melodias já assimiladas pela criança.

A ludicidade e as atividades envolvendo a criatividade da criança são uma constante dentro do método, que intenta por realizar um aprendizado natural e progressivo, de acordo com o desenvolvimento de cada criança. A utilização de cânones e atividades de pergunta-resposta desenvolve esses aspectos, assim como as canções de roda e demais atividades vocais.

Os instrumentos usados para a aplicação das ferramentas apresentadas são o canto e o corpo, como um todo. O corpo faz parte da exteriorização do ritmo e das sensações causadas pela atividade musical, é uma representação visual dos acontecimentos sonoros. Enquanto isso, o canto é o instrumento mais expressivo, único (cada pessoa possui um timbre diferente) e acessível. É o primeiro instrumento a ser desenvolvido pelo ser humano e é também o principal dentro desta abordagem. De acordo com Kodály “somente o espírito do canto pode nos salvar deste destino”, referindo-se ao caos em que se encontrava a sociedade capitalista do início do século XX.

## CAPÍTULO II

### O CANTO E A APRENDIZAGEM MUSICAL

#### 2.1 A importância do canto para a aprendizagem musical

Antes mesmo de falarmos sobre a incidência do canto no ensino de música, devemos, brevemente, comentar a respeito da inserção do ensino da música nos currículos das escolas e no seu valor como matéria básica na formação. Desde os gregos, a música é considerada um fator importante como parte do desenvolvimento da pessoa e deveria fazer parte da formação básica, juntamente com as outras matérias. O *Quadrivium* era o conjunto dessas matérias básicas, que faziam parte da formação de cada pessoa. Faziam parte desse grupo: a aritmética, a geometria, a astronomia e a música. O canto entrava nesse contexto e, como estava incluso no quesito música, também tinha seu lugar de valor no aprendizado.

Atualmente, nas escolas de formação básica – mesmo sem a pretensão de formar músicos – deveria existir uma preocupação em ensinar a linguagem musical como matéria básica, contribuindo assim para o estímulo à sensibilidade e à expressividade do aluno. No Brasil vários educadores lutaram por essa conquista, destacando-se entre eles o compositor Heitor Villa-Lobos, com o Canto Orfeônico. Implantado em 1931, por decreto lei do presidente Getúlio Vargas, o Canto Orfeônico incluía a música como parte do currículo das escolas de ensino básico, de maneira gradual e

progressiva, baseado no repertório de canções infantis e folclóricas brasileiras. Porém, após um período, perdeu-se essa conquista – devido a inúmeros fatores que não nos cabe dizer aqui – e novamente a música se encontrou à margem da educação.

O educador Lourenço Filho, no prefácio do livro *Côro Orfeão — de Ceição de Barros Barreto —*, fala sobre o reflexo da aprendizagem da música para o processo de desenvolvimento do homem e, por conseguinte, na importância do canto como primeiro contato com essa arte.

“As musas teriam legado ao homem os segredos da harmonia, afim de que os movimentos da alma pudessem ter equilíbrio; e os segredos do ritmo, afim de que os gestos e atitudes do corpo ganhassem em graça, medida e precisão... Com esta imagem exaltava Platão o valor da arte, procurando demonstrar a sua importância na formação humana. Mas referia-se de modo particular à música, sem dúvida de todas as artes aquela de mais variados e poderosos recursos educativos. Nenhuma apresenta, com efeito, a mesma flexibilidade de recursos, o mesmo poder de comunicabilidade, a mesma singeleza de graduação. A música serve a tudo e a todos. É tão natural que já se encontra implícita na linguagem. Mas, quando de novo a ela se associa, reveste-se de formas ainda mais profundamente humanas: é, então, o canto...” (BARRETO, 1938 , p. 5)

Um pouco mais adiante, ele aborda rapidamente a importância do canto em vários momentos da história, como no Cristianismo, na época de Lutero, entre outros. Lourenço defende que o canto “representa uma das grandes formas de expressão, tão natural como a linguagem e o desenho, e que pode e deve estar associada às mais variadas formas e tipos da atividade escolar.” (idem) Por isso, seu valor no desenvolvimento da criança é grande.

Voltando-nos novamente para o ensino musical, deparamo-nos com uma realidade apontada por Marisa Fonterrada, e que ocorre nesse caminho entre o aprendido e o fazer musical, ainda presentes em nossa realidade de ensino no Brasil:

“Na época do individualismo e do virtuosismo, as escolas de música privilegiam a formação do instrumentista *virtuose* e corroboram a tendência ao individualismo, ainda hoje presente na formação de grande parte dos músicos.” (FONTERRADA, 2005, p. 71)

O mecanicismo e a busca por instrumentistas *virtuose*, além da necessidade de chegar a resultados rápidos, após apenas algumas aulas de instrumento, faz com que o ensino de música em algumas escolas de música se torne cada vez mais banal e anti-musical. Uma etapa, anterior ao instrumento, deveria ser realizada, afim de preparar o aluno para o fazer artístico e não somente o mecânico – nota após nota. Uma das maneiras para aflorar a musicalidade e a expressividade das crianças se dá através do estímulo musical – com aulas que visam a vivência, o estímulo à criatividade e à escuta atenta –, principalmente através do canto.

O canto é o primeiro instrumento musical a ser experimentado e, por isso, deveria receber maior atenção no processo de aprendizagem musical. Com isso, atualmente, entre os educadores e alguns músicos, prega-se que todo instrumentista deveria aprender a cantar e a praticar a arte do canto para poder aperfeiçoar a musicalidade em seu próprio instrumento. Talvez porque quando cantamos internalizamos a música e tornamos um ato, que poderia ser puramente mecânico – no caso da leitura de partitura no instrumento –, em algo mais musical. Outra visão sobre a importância do canto na aprendizagem é dada por Villa-Lobos, em seu livro *Solfejos*, dentro da série do Canto Orfeônico: “o ensino do canto orfeônico destina-se a desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica” (VILLA-LOBOS, 1976, introdução), ou seja, o ensino do canto, principalmente em conjunto, visa outros aspectos que não

somente a afinação das notas ou o virtuosismo, visa também o desenvolvimento da criança.

## **2.2 A voz como instrumento**

Desde que a criança nasce, ou mesmo antes disso, ela entra em contato com sons externos vindos de fontes sonoras diferentes, que comunicam alguma coisa. O som de um copo quebrando, uma porta batendo, o barulho dos pingos da chuva, o som do rádio, entre outros, são exemplos de acontecimentos cotidianos que nos cercam e nos expõem a alguma informação, através da emissão de um som. Assim como os objetos, as pessoas transmitem informações através de sons específicos dentro da linguagem falada, estabelecendo comunicação com o seu meio. O choro, o grito, a risada, o bocejo, assim como outros sons produzidos pelo corpo, representam nosso estado emocional, físico e sentimental. Nossos sons corporais expressam sentimentos, sensações e pensamentos. Logo, o canto é a extensão dessa necessidade de expressividade humana.

A criança, antes de estabelecer a fala, entra nessa situação de comunicação através de ruídos e balbucios, entre outros sons corporais. A maneira de demonstrar que está com fome, frio, dor ou sono, é através do corpo, principalmente através da voz. Com o seu desenvolvimento, a criança passa a se comunicar através do idioma de sua terra natal, aprendendo primeiramente a falar palavras e expressões, depois seguindo pela construção de frases. Esse processo ocorre também no aprendizado da linguagem musical. Antes mesmo de saber o que é música, ou o que é instrumento, todas as crianças passam pela vivência de cantarolar uma canção ouvida no rádio, de

imitar um som da rua, ou mesmo cantar uma cantiga ensinada por alguém próximo. Sendo assim, o canto, assim como o processo de aprendizado da fala, é praticado desde cedo. Esse processo é natural e é aperfeiçoado com a cultura de entoação de melodias características do repertório infantil de cada país, cultivadas na escola ou mesmo no ambiente familiar.

O canto é um veículo de comunicação e de expressividade, que aperfeiçoado e praticado transmite uma mensagem ao público. Além disso, podemos considerá-lo de duas formas: como sendo um instrumento musical, único em cada pessoa – capaz de produzir sons definidos, reproduzir melodias, além de uma ampla gama de possibilidades timbrísticas –, e como sendo um instrumento para a aprendizagem musical – sua prática está ligada ao ensino, como recurso para este fim –, o canto “deve ser compreendido como verdadeiro instrumento de educação.” (BARRETO, 1938, p. 15). Este último caso, é o principal enfoque desse trabalho que, a seguir, apontará os aspectos que fazem da voz um instrumento – ou um recurso – pertinente para ser utilizado no processo de aprendizagem musical.

O canto é o primeiro instrumento com o qual temos contato, o primeiro que treinamos, o primeiro que nos faz entrar em contato com as possibilidades sonoras do nosso corpo. Com ele podemos mudar nossa entoação e nossa interpretação em cada situação. Para isso nos utilizamos de recursos técnicos de ressonância e de mudança de timbre – como a variação de registros vocais e da colocação da voz – variações agógicas e rítmicas, variação de dinâmica, usamos maneiras diferentes de pontuar as frases – literais ou musicais – e dar sentido ao texto, entre outros. Enfim, há uma ampla variedade de possibilidades que este rico instrumento nos proporciona.

Por isso, o estímulo do canto na vida da criança é importante, uma vez que possibilita o discernimento auditivo, uma maior facilidade na execução melódica e na concentração, além de promover um maior conhecimento do próprio corpo. A partir do canto a criança pode explorar outros fatores comunicativos e expressivos, de maneira natural e única.

### **CAPÍTULO III**

#### **O CANTO NA ABORDAGEM KODÁLY**

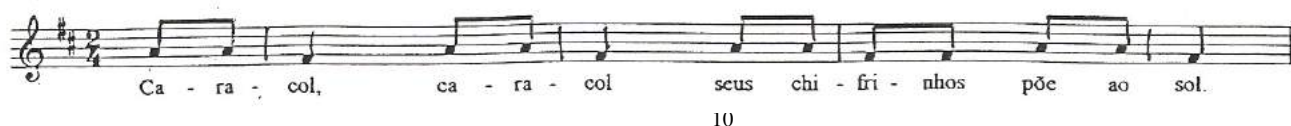
##### **3.1 O canto e a aprendizagem musical na abordagem Kodály**

Entre muitos “métodos ativos” que foram elaborados no mesmo período, a abordagem Kodály é a que mais explora o ensino do canto como recurso para a aprendizagem musical – embora as outras propostas também contenham elementos ligados à entoação de melodias e utilização de canções em seu repertório. Um dos motivos para dada importância está na acessibilidade ao instrumento – é um “instrumento para todos” –, pois a voz está presente em todo corpo saudável. Por outro lado, de uma maneira um pouco mais filosófica e idealista, Kodály também afirma: “[...] somente o espírito do canto pode nos salvar deste destino” (KODÁLY, apud FONTERRADA, 2005, p.143) – referindo-se à crescente transformação do homem em máquina e ao conseqüente afastamento da condição humana –, denotando mais um motivo que fundamenta sua escolha pelo canto como instrumento de sua proposta.

Kodály observou que, nas populações campesinas húngaras, o canto encontrava-se como uma forma de manifestação cultural, recorrente do povo local, que mantinha em sua tradição oral o repertório folclórico húngaro. Como forma de se aproximar dessa realidade, em sua abordagem Kodály utiliza prioritariamente canções



folclóricas, “por sua simplicidade e beleza, sua incorporação do patrimônio e seu perfeito relacionamento com a linguagem musical” (THE NEW GROVE DICTIONARY, 2001, p. 722, traduzido pela Autora). Além disso, em suas pesquisas Kodály reparou que o cancionário folclórico húngaro está repleto de canções formadas em sua maioria por escalas pentatônicas (maiores ou menores), propícias ao ensino musical infantil pela ausência de semitons – fatores estes complicadores para a faixa etária infantil – e do trítone. O aprendizado das melodias fica mais fluente e facilitado por estes aspectos. Ainda sobre essa questão, Kodály enfatiza que o primeiro intervalo a ser trabalhado com os alunos deve ser o de 3ª menor descendente (notas sol e mi) – citado anteriormente como o intervalo mais comum entre as canções e cantigas de roda infantis – como no exemplo da canção abaixo, retirado da apostila do Curso Kodály, ministrado pelo educador Carlos Miró.



A canção é introduzida à criança sempre de maneira lúdica e gradual, não se apresentando o nome das notas logo de início. Mesmo assim, muitas crianças, a princípio, podem ter dificuldades de entoação, porém “não se deve corrigir individualmente o aluno diante dos colegas, para não criar traumas psicológicos. Talvez seja melhor ignorar os sons ‘desafinados’, e promover repetições do exercício proposto” (ÁVILA, 2002, p. 7). Com a aplicação das técnicas da abordagem Kodály, a afinação melhorará progressivamente e a percepção ficará mais apurada.

---

<sup>10</sup> Trecho de música retirado da apostila, feita pelo Prof. Dr. Carlos Miró para o XV CURSO INTERNACIONAL SOBRE O MÉTODO KODÁLY, ministrado em Julho de 2009.

Neste caso, o canto é explorado em conjunto com a manossolfa, que permite uma afinação melhor, devido à associação do som com os sinais manuais – cada som tem seu gesto correspondente. O som pode ser “visualizado” através dos gestos ascendentes e descendentes das mãos. Quanto mais baixa a mão, mais grave é a nota e quanto mais alta, mais aguda. Além de realizar a aprendizagem de maneira progressiva, incluindo as notas aos poucos, a criança explora o universo folclórico de seu país através de canções conhecidas, que geralmente possuem intrinsecamente características da linguagem de cada região – como no caso do Brasil, onde encontramos canções ritmicamente complexas. Através dessas canções é que se extrai o aprendizado musical, influenciando na assimilação posterior de outras questões musicais.

### **3.2 Análise de seis canções tradicionais infantis brasileiras no contexto da abordagem Kodály**

Como na Hungria o Brasil também possui seu próprio repertório folclórico, assim como algumas canções infantis tradicionais que são passadas de geração em geração, de pais para filhos, e que se encontram – parte delas – editadas em livros. Muitos educadores brasileiros preocuparam-se em organizar este vasto material de canções e, até hoje, seus livros podem ser considerados referência, uma vez que o material e a pesquisa sobre canções infantis ainda é escasso e pouco difundido. Temos então entre os poucos materiais existentes os livros de: Mário de Andrade, Heitor Villa-Lobos, Carmen Metting Rocha, Marli Batista Ávila, Jorge Kaszás, entre outros músicos educadores preocupados com a perpetuação desse rico material musical.

Neste trabalho analisaremos – para fim de mostrar um caminho possível dentro desse repertório – seis canções que podem ser trabalhadas através da proposta de Zoltán Kodály. São elas: “Dim dão”, “Serra serra serrador”, “Gata pintada”, “Fui no Itororó”, “Nesta rua” e “Os escravos de Jó”. Analisaremos sua estrutura – com relação aos aspectos: extensão, intervalos melódicos e quantidade de notas apresentadas, ritmo, forma, compasso predominante –, sua aplicação nas aulas – se importante para introduzir a leitura de alguma nota específica ou assimilar a melodia e o ritmo –, e o processo de aprendizagem da canção – o que deve ser apresentado primeiro à criança (melodia, letra, brincadeira) e de que forma. Os tipos de recursos utilizados na aprendizagem musical e as atividades realizadas caracterizam a didática, de acordo com a abordagem Kodály de ensino. As partituras das canções, com as letras, estão na parte de “anexos” deste trabalho.

## **DIM DÃO**

Esta canção foi retirada do livro de Marli Batista Ávila (2002), *Brincando cantando e aprendendo*, onde também encontramos um possível caminho de como introduzi-la à criança. Quanto à sua estrutura, apresenta uma extensão curta, pois utiliza apenas duas notas – lá e fá#<sup>11</sup> –; tem um ritmo simples, pois apresenta somente colcheias e semínimas ; trabalha o intervalo de 3ª menor descendente, o que permite envolver, posteriormente, a leitura e a escrita musicais; é escrita em compasso binário simples e inicia em tempo anacrúsico; forma simples, contendo um pequeno

---

<sup>11</sup> No livro de Marli Batista Ávila a canção é apresentada com a utilização de 3ª maior descendente, o que ao ver da autora fica difícil de ser trabalhado, uma vez que o intervalo de 3ª menor é mais recorrente no repertório das canções infantis. Por isso ocorre esta alteração no presente trabalho. Outra alteração realizada é a supressão da nota mi no final da canção, por a autora deste trabalho não achar relevante sua utilização.

estribilho, um A e um A': "dim dão dim dim dão" (estribilho), "vai casar o João Ratão" (A) e "os dois sinos tocarão" (A'). Tem um texto curto e de fácil apreensão pela criança que, segundo a proposta pedagógica de Marli Ávila, pode também ser aumentado, criando-se novos versos.

Nas aulas de iniciação musical esta música pode ser utilizada pelo professor para o aprendizado do ritmo – através da substituição das sílabas pelas palavras rítmicas *ta* e *titi* –, fazendo com que as crianças cantem dessa maneira, ou para a assimilação das notas sol e mi (transpondo a melodia um tom abaixo) – utilizando a manossolfa das notas correspondentes.

Para fins de introdução na aula, é sugerido apresentar primeiro o texto (falando) e depois a melodia, ou invertendo essa ordem, de acordo com as facilidades e dificuldades de cada turma. Após o aprendizado da canção podem ser colocadas atividades corporais e gestos envolvendo a canção. Marli nos aponta um caminho possível para a aprendizagem desta canção, estabelecendo a seguinte ordem:

- 1) Marchando
- 2) Marchando e "cantando com as mãos" (batendo palmas)
- 3) Marchando e cantando mentalmente
- 4) Marcando o passo no lugar, "cantando com as mãos"
- 5) Batendo palmas e cantando mentalmente a frase: dim dão dim dim dão
- 6) Batendo palmas e substituir a letra por *ta ta titi ta*
- 7) Inventando rimas que combinem com este ritmo
- 8) E, por fim, usar figuras para representar os ritmos.

Ainda é possível utilizar objetos diferentes e proporcionais, como um copo plástico de água e de café, para representar o ritmo. Ou então, pode-se pedir que as

crianças criem uma história em torno desse verso. Dentro do método Kodály de ensino a substituição de ritmos por figuras correspondentes e a repetição dos motivos melódicos é muito comum. Isso facilita o aprendizado, porém a repetição não deve ser enfadonha e maçante para a criança, deve-se incorporar novos acontecimentos cada vez que a canção for realizada novamente, para se evitar que isso ocorra.

### **SERRA SERRA SERRADOR**

Esta canção também foi retirada do livro de Marli Batista Ávila e não há nenhuma seção específica, que indique uma metodologia possível de como utilizá-la. Podemos analisá-la segundo a partitura em anexo do livro da educadora e fica a critério do professor como inseri-la em sala de aula. Porém, ainda nessa parte de anexos, Marli nos orienta a aplicá-la juntamente com atividades corporais, através da brincadeira.

Em sua estrutura a canção apresenta – assim como a Dim dão – uma tessitura pequena, utilizando apenas as notas sol e mi; o ritmo também é simples – novamente apresentando somente colcheias e semínimas –; e utiliza também a 3ª menor descendente; é escrita em compasso binário simples e inicia em tempo anacrúsico; possui forma simples e contém duas frases distintas, apesar de semelhantes: “serra serra serrador, serra o papo do vovô” (pergunta) e “serra serra serraria, serra o papo da titia” (resposta). Assim como a música anterior, essa canção também pode ser aplicada para o ensino posterior da leitura e escrita musicais e permite que se utilize as mesmas atividades propostas por Marli Ávila apontadas anteriormente.

Nessa canção ainda encontramos a possibilidade de criar uma brincadeira entorno da letra, imitando o movimento da serra. São feitas duplas e cada uma movimenta-se conforme a letra da música. Sobre esse aspecto Marli nos explica mais detalhadamente em seu livro:

“As crianças sentadas formam pares, frente a frente; pés esticados, solas dos pés encostadas, mãos dadas; enquanto cantam, realizam o movimento de vai e vem de uma serra.” (ÁVILA, 2002, p. 96)

A abordagem de ensino de Kodály permite que sejam utilizadas todas as mais variadas músicas, desde que estejam inseridas no ambiente em que a criança vive. As músicas com cromatismo, por exemplo, podem ser aplicadas nas classes em que as crianças já tenham vivenciado essa situação em seu dia-a-dia. Deve-se tomar cuidado apenas com a aplicação dessas canções para fins didáticos – como ensinar a diferença entre mínima e semínima (dobro / metade) utilizando uma melodia complexa, de intervalos melódicos grandes.

## **GATA PINTADA**

Assim como as duas canções anteriores analisadas, esta cantiga está incluída no livro *Brincando cantando e aprendendo*, da educadora Marli Batista Ávila. Em uma das atividades propostas Marli indica para cantar a canção enquanto se bate um ostinato rítmico com as mãos, característica presente na abordagem de Kodály.

Essa canção apresenta em sua estrutura, uma extensão um pouco maior que as canções anteriores – além das notas sol e mi, são apresentadas as demais notas da

pentatônica de dó –, mesmo assim não é de difícil assimilação pelas crianças; tem ritmo simples – idem canções anteriores e introdução da mínima –, com apresentação da pausa de semínima; os intervalos melódicos utilizados são os de 4ª justa ascendente, 3ª menor descendente e 2ª maior descendente e ascendente; possui compasso binário simples, porém inicia em tempo tético; tem forma simples de pergunta e resposta, apresentando duas frases distintas ritmicamente e melodicamente: “gata pintada quem te pintou” (pergunta) e “foi uma velha que aqui passou” (resposta). A primeira frase apresenta mais saltos e repetição do motivo, equanto que a segunda apresenta maior quantidade de graus conjuntos e dois motivos diferentes. O texto também não apresenta dificuldades de compreensão para a criança.

Para fins de aplicação, essa canção pode ser utilizada para apresentar aos alunos novas notas musicais – no caso de uma classe mais avançada e que já passou progressivamente pelas notas, uma a uma –, para prática da pergunta e resposta na música ou como jogo, uma vez que a canção é realizada com base em uma brincadeira de roda. Sobre isso Marli Ávila explica que esta canção é um “brinquedo de roda” que consiste em diálogos realizados entre a gata – que fica no interior da roda – e os demais – que formam a roda –, no final da melodia a gata aponta para a “velha que passou” e esta pessoa passa a ser a nova gata. Assim como as músicas anteriores, pode-se utilizar a manossolfa para o emprego das notas e posterior escrita musical.

No caso dessa canção de roda, a melodia e a letra devem ser apresentadas e cantadas juntamente com a atividade em roda. Um acompanhamento harmônico pode ser feito pelo professor ao piano. Outras atividades podem ser exploradas, como marcar com a batida da bola os tempos fortes ou os acentos das palavras, associar

gestos correspondentes às palavras, entre outras. Tudo depende da classe e de certo bom senso do professor.

Pode-se também desprender um trecho da canção (como o trecho inicial: “gata pintada”) e trabalhar o intervalo melódico com manossolfa e escrita das notas, ou pode-se realizar atividades de pergunta e resposta entre o aluno e o professor, que envolvam o ritmo do excerto, criando-se novos textos.

## **FUI NO ITORORÓ**

Esta canção foi retirada do livro *Guia Prático*, de Villa-Lobos (VILLA-LOBOS, 2009, p. 68 e 69) e possui algumas variantes conforme a região de onde foi coletada. Nos basearemos na versão do 2º caderno, que possui acompanhamento para piano. Ela é considerada por Villa-Lobos como pertencente ao estilo “canção” e, ao mesmo tempo, “dança”.

Quanto à sua estrutura, ela apresenta bastante variedade de saltos durante a melodia, o que dificulta um pouco seu aprendizado; tem extensão ampla – de si 2 a dó 4 (todas as notas são utilizadas) –; tem ritmo um pouco mais elaborado – além de utilizar os valores anteriormente citados nas canções anteriores, apresenta a semicolcheia –, chegando a utilizar sincopas e notas pontuadas; apresenta intervalos de 2ª menor descendente e ascendente, 3ª maior descendente e ascendente, 3ª menor descendente e ascendente, 4ª justa ascendente, 5ª justa descendente e ascendente, 6ª menor ascendente, 6ª maior ascendente, 7ª menor ascendente; possui compasso binário simples e inicia em tempo tético; está na tonalidade de dó maior; a forma apresentada é ABAB e possui uma junção de três canções infantis conhecidas.



Segundo o 2º caderno do *Guia Prático*, de Villa-Lobos, “essa peça consiste de um encadeamento de três temas do Cancioneiro infantil: ‘Fui no itororó’, ‘Ficarás sozinha’ [...], ‘Tira o seu pezinho’.” (VILLA-LOBOS, 2009, p. 125). A junção das três define a forma dessa cantiga, pois a primeira música caracteriza o A – ela entra como parte de um trecho inicial que se repete e que é o tema principal –, a segunda música apresentada forma o B – apresentando um novo motivo, que contém pergunta e resposta – e a terceira o desfecho final, ou o C – novamente apresentando um motivo novo, completamente diferente dos anteriores, e que repete sem alterações.

A (motivo 1)

“fui no Itororó beber água e não achei / encontrei bela morena que no Itororó deixei”

A (repetição)

“proveite minha gente que uma noite não é nada / se não dormir agora dormirá de madrugada”

B (motivo 2, pergunta)

“oh dona Maria oh Mariazinha / entrará na roda ficará sozinha”

B (motivo 2, resposta)

“sozinha não fico nem hei de ficar / porque tenho *fulana* para ser meu par”

C (motivo 3, com repetição)

“ponha aqui o seu pezinho / bem juntinho ao pé do meu / e depois não vá dizer / que você se arrependeu”

Esta canção não é indicada para prática de leitura ou escrita musicais pois, mesmo sem conter acidentes ocorrentes, apresenta muita variação das notas usadas e

do desenho melódico. Além disso, o ritmo é de difícil abstração para ser aplicado na escrita musical. Porém, logicamente, para turmas avançadas, esse estudo pode ser interessante e palpável, contudo, como estamos considerando uma faixa etária menor e um nível de aprendizado inicial, descartaremos essa hipótese. Essa canção contém possibilidades de vivência para o professor trabalhar com os alunos. Lembramos que essa fase vivencial é mais enfatizada na abordagem de Kodály, deixando a leitura e a escrita para uma fase um pouco posterior – embora a leitura possa ser implantada desde cedo, sempre de maneira gradual e prazerosa para a criança. A ênfase maior está na atividade corporal e na ludicidade das atividades, mais do que somente na preocupação com a leitura e com a escrita.

Do mesmo modo que as anteriores, essa cantiga pode ser apresentada à classe primeiramente pela letra, depois melodia, ou vice-versa. O professor pode pedir para as crianças criarem uma história – estimulando a criatividade – e depois pedir para eles desenharem (abstração da história). Enfim, há várias possibilidades e o professor deve buscar aquela que mais se adeque à sua turma de alunos.

Apesar das dificuldades melódicas e rítmicas o texto não apresenta grandes dificuldades prosódicas, com exceção da palavra “sozinha”, na resposta do motivo 2 (parte B), e que apresenta a sílaba fraca “nha” em tempo forte do compasso.

## **NESTA RUA**

Esta música também foi retirada do livro de Villa-Lobos, *Guia Prático*, 1º caderno, e foi coletada e analisada por ele, sendo classificada no estilo “cantiga”. Sua estrutura apresenta uma extensão grande – de dó 3 a mi 4 ( um intervalo composto, de

10ª maior) – e possui muitas notas acidentadas – utiliza todas as sete notas, mais as acidentadas, devido à tonalidade de mi bemol – ; tem ritmo simples, usando somente colcheias, semínimas – e suas respectivas pausas – e mínima, porém apresenta uma ligadura entre notas, um fato novo para as crianças; são muitos os intervalos melódicos apresentados, indo desde saltos de 4ª justa e 3ª menor descendente até cromatismos (com ocorrência de bequardos na melodia); possui compasso binário simples e inicia em tempo anacrúsico; está na tonalidade de mi bemol maior; a forma é apresentada em: um grande A (pergunta) – que contém um motivo composto por quatro frases, cujo final se repete, e que no texto aponta para uma questão, um problema – e um outro grande A' (resposta) – que contém a mesma melodia do A, porém com pequenas alterações no ritmo e total alteração da letra, concluindo a questão levantada pelo texto da primeira parte. Na música toda nota-se um diálogo entre dois personagens distintos: a pessoa que teve o “coração roubado” e o responsável pelo “roubo”.

No caso de canções como esta, que não devemos utilizar para o desenvolvimento da escrita das crianças, pode-se utilizar apenas um trecho da canção, ao qual o professor queira trabalhar com os alunos. Extraí-se esse trecho para ilustrar algum aprendizado novo. Por exemplo, podemos selecionar o início da música – “nesta rua” (*titi titi*) – e pedir para as crianças colocarem novas palavras que se encaixem nessa célula rítmica, permitindo o trabalho do ritmo (incluindo o anacruse), da maneira mais natural possível.

Na visão da abordagem Kodály de ensino, esse tipo de música – com cromatismos e saltos melódicos muito variados – deve estar completamente aprendida pela criança antes de se iniciar qualquer aspecto de trabalho teórico. A introdução da

teorização antes da vivência torna o aprendizado maçante e causa o desinteresse da criança pelo fazer musical. A teoria servirá para explicar algum fenômeno já visto, sentido ou escutado pela criança, e não o contrário. Alguns aspectos que podem ser trabalhados e desenvolvidos com a criança são: a integração, a expressividade, a afinação e a pulsação, além do ensino da forma musical (por possuir um **a** e um **b** dentro do A e do A' e conter elementos no texto que explicitem isso).

## **OS ESCRAVOS DE JÓ**

Esta última música que analisaremos foi retirada do 1º caderno do *Guia Prático* de Villa-Lobos. Nesta versão, encontramos a música arranjada para côro a três vozes e um ostinato rítmico, embora a melodia principal (e a letra) se encontre somente na voz superior. O compositor a classifica como dentro do estilo “cantiga”.

Quanto à estrutura apresentada, encontramos uma extensão pequena – apenas uma oitava: de mi 3 a mi 4 –; todas as notas da escala de dó maior são utilizadas e, portanto, encontramos semitons; o ritmo é simples – utilizando apenas colcheias, a maior parte do tempo, semínimas e mínimas –, porém apresenta notas pontuadas e no início utiliza semicolcheias; os intervalos apresentados são: 2ª maior ascendente e descendente, 2ª menor ascendente e descendente, 3ª menor ascendente e descendente, 4ª justa ascendente e descendente, e 5ª justa ascendente; possui compasso binário simples e, apesar da introdução, inicia a melodia principal em tempo acéfalo; está na tonalidade de dó maior; sua forma consiste em um A ( “os escravos de Jó jogavam o caxangá/ tira deixa o Zamberê ficar”) e um estribilho que se repete (“guerreiros com guerreiros zigue zigue zigue zá”). O texto não apresenta grandes dificuldades, com

exceção das palavras “zamberê” e “jó”, que devem ser explicadas às crianças de seu significado.

Durante das aulas, essa canção geralmente é utilizada mais como jogo ou brincadeira de roda, do que propriamente um material para o ensino da escrita musical. Outros aprendizados podem ser desenvolvidos, ligados ao ensino musical, como a coordenação motora (através do passa-passa dos objetos) e a noção de pulso.

Para introduzir a cantiga em sala de aula, pode-se iniciar como as anteriores: falando o texto e depois cantando a melodia, ou vice-versa; depois cantar a música (melodia com letra) juntamente com marcação de pulso, batendo palmas; em seguida, pode-se acrescentar marcação do pulso com os pés e um ostinato rítmico com as palmas; depois ensinar o jogo de roda e cantar ao mesmo tempo; entre outras atividades possíveis.

Nota-se que todas as atividades sugeridas devem ser adaptadas e modificadas de acordo com a necessidade da classe. O professor não deve apresentar canções ou elementos musicais, os quais a criança não tenha vivenciado anteriormente através de atividades de estimulação. Essa música desenvolve aspectos vivenciais e alguns aspectos musicais de forma lúdica.

## CONCLUSÃO

Através da análise das canções infantis brasileiras e das questões anteriores levantadas, e que foram fundamentadas por educadores e pesquisadores da área musical, podemos perceber que o canto é um recurso favorável ao ensino musical e que deve ser trabalhado desde cedo. Utilizar como ferramenta de ensino um recurso que possuímos desde que nascemos, e que é acessível a todos, faz com que seu emprego torne o desenvolvimento da aprendizagem musical mais fluente e prazeroso para a criança. Além disso, a aplicação de canções características da cultura do país faz com que a linguagem seja familiar à criança. Zoltán Kodály percebeu isso e desenvolveu uma abordagem de ensino que – utilizando o canto como principal ferramenta, aplicado na canção folclórica de seu país – permitisse atingir seu objetivo: tornar mais democrático o acesso à música.

Outras visões, de educadores do mesmo período de Kodály, despontaram, muitas vezes apontando para caminhos opostos. E outras, em contrapartida, revelaram semelhanças com a abordagem húngara. Não podemos generalizar afirmando que uma é melhor do que a outra. Cada qual tem sua função e linha de raciocínio. Todas porém compartilham da idéia de que os métodos existem apenas como guias alternativas para o professor dar em sala de aula. As atividades devem ser reelaboradas e adaptadas de acordo com a realidade de cada turma. Nenhum deles – dos métodos e abordagens – deve ser empregado veementemente em todas as variadas turmas de iniciação musical, sem distinção. Cada turma é uma turma, com suas dificuldades e características

próprias. Pode-se fazer uma mistura de todas as abordagens, resultando em uma nova abordagem, particular daquela turma. O canto apenas foi enfatizado neste trabalho, por interesse da autora em analisar o por que de sua ocorrência como recurso fundamental em tantas outras abordagens de ensino, não devendo, porém, ser o único recurso empregado em sala.

Foi colocado durante esse processo, além da participação do canto na aprendizagem, a importância do ensino musical inserido nas escolas de ensino básico, como parte das matérias que formam a base do conhecimento do ser humano. Esta posição, de inserção da música nas escolas, foi defendida por Villa-Lobos entre outros inúmeros educadores e músicos que acreditam na música como forma de conhecimento e não apenas como lazer ou *hobby*. Atualmente com a conquista do regresso da música nas escolas, ainda há muito o que se discutir a respeito da forma como será implantado o ensino de música. Discussão essa que é ampla e digna de um novo trabalho, que detalhe esse assunto.

Com relação à análise das músicas, exemplificadas neste trabalho, estas não devem ser as únicas possibilidades do professor para a aplicação da abordagem Kodály nas aulas. Elas são apenas exemplos da aplicação dos princípios de ensino de Kodály, dentro do repertório infantil brasileiro, trabalho este já iniciado e desenvolvido pela educadora Marli Batista Ávila, através da difusão e ação do Instituto Kodály do Brasil. Outros caminhos desenvolvidos através da utilização do canto como instrumento são satisfatórios para o ensino musical.

Concluimos este trabalho com a afirmação de que o mais importante para essa fase de aprendizagem da criança, é o estímulo à investigação, ao conhecimento do próprio corpo e do ambiente que a cerca, assim como a ludicidade e o estímulo à

interação com os colegas, influenciando sua relação social futura. O canto faz parte desse caminho prazeroso e rico dentro do mundo da música.



## ANEXOS

## ▶ Dim, dão, vai casar o João Ratão



FIG. 1 – Dim dão

Música retirada do livro *Brincando, cantando e aprendendo* (ÁVILA, 2002, p. 92)

## ▶ Gata pintada



FIG. 2 – Gata pintada

Música retirada do livro *Brincando, cantando e aprendendo* (ÁVILA, 2002, p. 92)

## ▶ Serra, serra serrador



FIG. 3 – Serra, serra serrador

Música retirada do livro *Brincando, cantando e aprendendo* (ÁVILA, 2002, p. 96)

## Fui no Itororó – I

Canção e dança

90

**Allegretto**

Fui no I - to - ro - ró Be-ber a-gua,e não a - chei; En-con-trei be-la mó - re - na Quo no I -

- to - ro - ró dei - xei. A - pro - vei - te mi - nha gen - te Que,u - ma noi - te não é na - da, Se

**Poco più mosso**

não dor - mir a - go - ra, Dor - mi - rá de ma - dru - gada. Oh! Do - na Ma - ri - a Oh! Ma -

ri - zi - nha. En - tra - rá na ro - da Fi - ca - rá so - zi - nha. So - zi -

Heitor Villa-Lobos: Guia Prático – 1º Volume  
2º Caderno

68

Fonte: SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) - H.V.L.

FIG. 4 – Fui no Itororó

Música retirada do 2º caderno do livro *Guia Prático* (VILLA-LOBOS, 2009, p. 68)

23  
nha não fi - co nem hei de fi - car, — por - que te - nho *Fu - la - na* Pa - ra

24  
25  
26

*Vivace*

27  
ser meu par! Po - nha, a - qui o seu pe - zi - nho Bem jun - ti - nho, ao pé do meu E de -

28  
29  
30

31  
- pois não vá di - zer Que vo - cê se ar - re - pen - deu! Po - nha, a - qui o seu pe - zi - nho bem jun -

32  
33  
34  
35  
36

37  
- ti - nho, ao pé do meu E de - pois não vá di - zer Que vo - cê se ar - re - pen - deu!

38  
39  
40  
41  
42  
43

*como Fin*

*ff*

FIG. 5 – Fui no Itororó

Música retirada do 2º caderno do livro *Guia Prático* (VILLA-LOBOS, 2009, p. 69)

## Nesta rua

*Cantiga*

Moderato

24 Nes - ta ru - a, nes - ta ru - a tem um bos - que,

5 Que se cha - ma, que se cha - ma so - li - dão.

9 Den - tro de - le, den - tro de - le mo - ra um an - jo.

13 Que rou - bou, que rou - bou meu co - ra - ção.

17 Den - tro de - le, den - tro de - le mo - ra um an - jo.

21 Que rou - bou, Que rou - bou meu co - ra - ção.

Heitor Villa-Lobos: Guia Prático - 1º Volume  
1º Caderno

28

Fonte: SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) - H.V.L.

**FIG. 6 – Nesta rua**

Música retirada do 1º caderno do livro *Guia Prático* (VILLA-LOBOS, 2009, p. 28)

26 Se eu rou - bei, se eu rou - bei teu co - ra - ção,

29 Tu tam - bém, tu tam - bém rou - has - te o meu;

33 Se eu rou - bei, se eu rou - bei teu co - ra - ção.

37 É por - que, é por - que te que - ro bem! Se eu rou -

41 - bei, se eu rou - bei teu co - ra - ção. É por -

45 - que, é por - que te que - ro bem!

Canto a 2 Vozes

**FIG. 7 – Nesta rua**

Música retirada do 1º caderno do livro *Guia Prático* (VILLA-LOBOS, 2009, p. 29)

## Os Escravos de Jó

Cantiga

Allegro

*mf* *boca fechada*

55 Os es - era - vos de Jó, jo - ga - vam o ca - xan - gá.

7

Ti - ra, dei - xa, o Zam - be - rê ti - car. Guer - rei - ros com guer - rei - ros, zi - gue.

13

*apressando piano a pouco até Allegro vivo*

1 e 2 e 3 *canto Flm*

zi - gue, zi - gue, Zá! Guer - rei - ros com guer - rei - ros, Zi - gue, zi - gue, zi - gue, Zá! Os es - Za!

Heitor Villa-Lobos, Guia Prático – 1º Volume  
1º Caderno

• Fonte: SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística)

60

FIG. 8 – Os escravos de Jó

Música retirada do 1º caderno do livro *Guia Prático* (VILLA-LOBOS, 2009, p. 60)

## BIBLIOGRAFIA

### Livros:

ÁVILA, M. B. *Brincando, cantando e aprendendo*. São Paulo: Musici, 2002, 1ª ed.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo a ler música com base no Método Kodály*. Vol. I. São Paulo, SP, Centro de apoio ao Método Kodály, 1994.

BARRETO, C. de B. *Côro Orfeão*. Companhia Melhoramentos de São Paulo, Biblioteca de Educação, 1938.

BRYANT, Raymond; BAINES, Anthony C. “Kodály, Zoltán” In: SADIE, Stanley (ed.), *The new groove dictionary of music and musicians*. Vol. 13. Inglaterra, 2001, 2ª ed.

s.a. “Guerra Mundial I” *Enciclopédia Barsa*. Vol. 8. Rio de Janeiro – São Paulo: Encyclopaedia Britanica do Brasil Publicações LTDA., 1982, p. 393-398.

s.a. “Hungria” *Enciclopédia Barsa*. Vol. 9. Rio de Janeiro – São Paulo: Encyclopaedia Britanica do Brasil Publicações LTDA., 1982, p. 135-144.

FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios*. São Paulo: Unesp, 2005.

JANSON, H. W. *História geral da arte*. [adaptação e preparação do texto para edição brasileira Maurício Balthazar Leal]. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KASZÁS, J. *Aprender cantando*. Vol. 1 e 2. São Paulo: Musici, 1995, 2ª ed.

PAZ, E. A. *Pedagogia musical brasileira no século XX*. Brasília: MusiMed, 2000.

VILLA-LOBOS, H. *Canto Orfeônico*. Vol. 1. São Paulo – Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1976.

\_\_\_\_\_. *Solfejos*. Vol. 1. São Paulo – Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1976.

\_\_\_\_\_. *Guia Prático para a educação artística e musical*. Vol. 1. 1º, 2º e 3º cadernos. Rio de Janeiro: ABM: Funarte, 2009.

\_\_\_\_\_. *Guia Prático para a educação artística e musical*. Vol. 1. Separata. Rio de Janeiro: ABM: Funarte, 2009.

**Artigos e apostilas:**

MIRÓ, Carlos. *Canções do folclore húngaro*. Apostila do XV Curso Internacional sobre o Método Kodály. p.1, 2009.

SALLES, Vicente. *Zoltán Kodály*. Revista Brasileira de Folclore, Brasília, v. 7, n° 17, p. 41-50, jan/abr. 1967.

**Sites:**

[www.dianagoulart.pro.br](http://www.dianagoulart.pro.br) – site da cantora e educadora Diana Goulart contendo o texto *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály - quatro educadores musicais e suas metodologias* (acessado em setembro de 2009).

[www.kodaly-inst.hu](http://www.kodaly-inst.hu) – site oficial do Instituto Pedagógico de Música Zoltán Kodály, da Hungria (acessado em setembro de 2009)

[www.historianet.com.br](http://www.historianet.com.br) – site de história mundial contendo informações sobre a virada do século XIX para o XX (acessado em outubro de 2009).

[www.isme.org/](http://www.isme.org/) – site do *International Society for Music Education* (Sociedade Internacional para Educação Musical), formado em 1953 através do apoio da Unesco (acessado em outubro de 2009).