

Processos didáticos em uma atividade Orff-Schulwerk para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I

Pôster

Cassiano Lima da Silveira Santos
UNESP
cacalima60@gmail.com

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
UNESP
kobayashifc2@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta-se em forma de relato de experiência de uma atividade musical dedicada a alunos do Ensino Fundamental I (2º ano). A dinâmica é embasada em uma revisão bibliográfica da abordagem *Orff-Schulwerk* e de processos didáticos e de aprendizagem descritos por autores relevantes na área da Educação Musical. A atividade musical aqui descrita foi desenvolvida pelo professor-pesquisador responsável por este artigo, tendo como objetivo apresentar, observar e analisar processos didáticos frequentemente utilizados em suas aulas de Música *Orff-Schulwerk*. Desta forma, espera-se estabelecer um diálogo entre a prática aqui descrita e a fundamentação teórica acerca dos processos didáticos utilizados para o delineamento da aula.

Palavras-chave: Educação Musical. Orff-Schulwerk. Processos didáticos.

Introdução

A atividade proposta é alicerçada nos conceitos básicos da abordagem *Orff-Schulwerk*, envolvendo música, linguagem e movimento. O tema central da dinâmica, realizada com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, é a história contada no livro “E o dente ainda dóia”, da autora Ana Terra (2013). Além da tríade básica na qual a abordagem se assenta, este relato é embasado em processos didáticos utilizados por esta pedagogia musical específica. O objetivo do artigo é apresentar, observar e analisar estes processos em campo por meio da atividade que será apresentada no campo da Metodologia.

Os processos em *Orff-Schulwerk* se referem a uma sequência de eventos que acontecem em uma determinada atividade, planejada e liderada pelo professor, no intuito de

alcançar um determinado objetivo. A tarefa do professor é pensar nesta sequência de eventos, com um certo grau de autoconfiança e conhecimento sobre o assunto, para atingir o sucesso na atividade ou dinâmica proposta, sempre com uma atitude positiva e ativa (SHAMROCK, 1990). Segundo Shamrock (1986), o *Orff-Schulwerk* busca maneiras de fazer música e, conseqüentemente, orientar a criança em diferentes fases do seu desenvolvimento musical. Nesses processos, geralmente, se utilizam quatro pontos primordiais: (1) A exploração: Por meio da descoberta das possibilidades disponíveis em Música e Movimento. (2) Imitação: Desenvolvendo habilidades básicas em ditados rítmicos por meio da linguagem e da percussão corporal; movimentação livre pelo espaço, no canto e na execução de instrumentos. (3) A improvisação: Estendendo as habilidades nos componentes anteriores, onde a criança pode iniciar seus próprios padrões e combinações, além de contribuir com o grupo em atividades voltadas para essa habilidade. 4) Criação: Por meio da combinação do material fornecido pelas fases anteriores em pequenas formas definidas. A abordagem *Orff-Schulwerk* caracteriza-se pela importância dada a estruturação do processo de aprendizagem e a ênfase no desenvolvimento de aspectos da improvisação e criação (SHAMROCK, 1990).

Fundamentação teórica

O *Orff-Schulwerk* tem como característica a abordagem rítmica por meio do movimento e da palavra, expostos de forma ativa e participativa. Desta forma, os elementos textuais de histórias e do cotidiano infantil são utilizados como ferramentas didáticas para o ensino rítmico, em um movimento integrado e participativo, próximo a realidade das crianças. Neste campo prático, Keetman (1974) oferece atividades baseadas em células rítmicas. O uso da linguagem é feito de forma didática, na qual a criança associa palavras de seu cotidiano, como os próprios nomes ou de bichos, com ritmos específicos. Essa associação acontece de forma natural, pois segundo a autora (1974, p. 25, tradução própria¹): “cada criança fala seu próprio nome com acentuação apropriada, e bate palma nestes ritmos de forma apropriada”. Com o passar do tempo, algumas palavras são escolhidas para a associação com células

¹ Each child speaks his own name clearly and with proper accentuation and claps the appropriate rhythm.

rítmicas específicas, como semínimas e colcheias: “este é o momento para introduzir a notação de ritmos, que agora é familiar, começar a bater palmas por meio da notação e escrever ritmos em notação por conta própria” (KEETMAN, 1974, p. 25, tradução própria²).

Se tratando do campo do movimento, a abordagem também se concentra em aspectos da interação e brincadeira, fazendo com que a criança esteja exposta e contribua criativamente para os diferentes momentos da aula. Desta maneira, os conceitos musicais são novamente apresentados e modificados de forma ativa. Esta ideia é reforçada por Schroeder S. e Schroeder J. (2011, p. 108): “Situações menos formais, como aquelas nas quais as crianças estão apenas preocupadas em brincar, às vezes revelam conquistas e possibilidades musicais nem sempre visíveis nas situações de aula de Música”. A experiência auditiva da criança passa pela brincadeira:

É através dela que a criança adquire e desenvolve uma série de funções psicológicas, como, por exemplo, a possibilidade de se desprender da percepção imediata, da sensorialidade pura em direção a um comportamento simbólico (mediado por signos), controlado e voluntário (SCHROEDER, S; SCHROEDER, J, 2011, p. 108)

Exemplos como começar em conjunto, bater palmas em conjunto, com graduais mudanças de andamento, dinâmica e volume, e a finalização em conjunto podem ser boas alternativas em atividades *Orff-Schulwerk*. Outros aspectos importantes a se considerar são o da comunicação e interação, muito presentes na abordagem, tal como descreve Maschat (1999 *apud* CUNHA, 2015, p. 45):

A dimensão social adquire elevada importância. Cantar, dançar, tocar, ouvir e criar Música em grupo, proporciona um ambiente afetivo de grande relevância para o ensino/aprendizagem, pois em várias culturas a música é uma forma de expressão e comunicação interativa.

Os processos em *Orff-Schulwerk* consideram a experiência prática como primordiais antes de qualquer reforço teórico. Estes processos seguem a analogia considerada por Sloboda (1985), sobre Música e linguagem. Segundo o autor, não é totalmente certo que a Música é uma linguagem natural, por se tratar de algo extremamente lúdico, sem que

² This is the moment to introduce children to notation of the rhythms that are by now familiar, and to start clapping from notation and writing rhythms in notation for themselves.

tenhamos a possibilidade de afirmar ou perguntar algo do mundo real. Entretanto, as comparações podem ser feitas de forma metafórica. Segundo o autor, alguns destes paralelos são: 1) As crianças parecem possuir uma habilidade natural para aprender as regras da linguagem e da Música por meio da exposição a exemplos delas. 2) O meio natural de transmissão, tanto da linguagem, quanto da Música é auditivo-vocal. 3) Embora o modo auditivo-vocal seja o primário, muitas culturas desenvolveram maneiras de escrever Música ou palavras. 4) As habilidades receptivas precedem as habilidades produtivas no desenvolvimento infantil.

Desta forma, pretende-se apresentar nos próximos tópicos as relações entre a tríade básica do *Orff-Schulwerk*: música, linguagem e movimento, e os processos didáticos fundamentos nos parágrafos anteriores. Para tal, apresentamos a atividade planejada e delineada no campo abaixo.

Metodologia

Este artigo apresenta um relato de experiência, tendo como objetivo compartilhar uma atividade musical realizada com doze alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (2º ano), em uma escola de abordagem construtivista na cidade de Campinas (SP). A construção da dinâmica é baseada em elementos da abordagem *Orff-Schulwerk*, e a análise sobre ela será feita com ênfase nos processos didáticos e de aprendizagem utilizados em sala. O relato de experiência é pautado metodologicamente por Thiollent, (1985, p. 14 *apud* GIL, 2002, p. 55):

[...] base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Além da imersão sistemática na literatura disponível, há uma imersão no campo, considerando que o pesquisador responsável é professor de Música da rede básica de Ensino e especialista em *Orff-Schulwerk*. Os alunos possuem aulas semanais de Música, com espaço adequado, e estão inseridos no ambiente e contexto da abordagem Orff, transmitida pelo pesquisador-educador responsável. Os materiais necessários para as ações pedagógicas

foram: imagens impressas referentes às personagens da história; figuras musicais impressas (colcheias e semínimas), para demonstrar visualmente os blocos rítmicos utilizados; conjunto de instrumentos de percussão miúda (pandeiros, chocalhos, entre outros).

A avaliação dos processos didáticos poderá ser feita por meio de indicadores ou observações relacionadas à adoção da imitação, experimentação corporal e vivência sonora, antes dos aspectos de criação, execução instrumental e uso de elementos visuais, tais como serão descritos posteriormente.

A atividade musical foi batizada de “Dente cai”, baseada no livro “E o dente ainda doía” da autora Ana Terra (2013). O primeiro momento foi dedicado a exposição da história-tema, tendo como estrutura um enredo cumulativo. As histórias cumulativas são aquelas que possuem padrões construídos de forma gradativa e adicional: em cada novo momento, aparece uma nova personagem ou acontece um novo evento.

O enredo conta a história de um jacaré que estava com dor de dente. Comovidos, alguns animais da floresta resolveram ajudar a removê-lo. A cada nova personagem e ferramenta para utilização de extração do dente, um novo ritmo era adicionado e cantado de forma conjunta pelo professor e alunos, criando assim uma partitura de palavras. O jacaré, personagem principal da história, tinha um *leit motiv* previamente estabelecido pelo professor. Esta mesma canção era cantada sempre após a apresentação de uma nova personagem e ferramenta da história. A manutenção de um pulso constante, compartilhado pelos integrantes da aula, foi feita por meio de elementos da percussão corporal como o colo e a palma. O professor foi responsável por acrescentar imagens das personagens e suas ferramentas como reforços visuais, e dividir as primeiras palavras referentes ao primeiro personagem.

Resultados e discussões

Os alunos demonstravam estar confortáveis logo após a primeira exposição descrita no parágrafo acima, cantando de forma precisa a rítmica das palavras referentes aos personagens e mantendo o pulso musical compartilhado. Os alunos batiam as mãos no colo e

palmas e cantavam de forma bastante expressiva. Tal processo e resultado pode ser descrito como o qual relatado por Shamrock (1990, p. 19, tradução própria³):

O professor prepara seus alunos através de exercícios de imitação para os padrões rítmicos e melódicos utilizados na aula, gradualmente constrói (através da extensão) as partes reais a serem aprendidas e reforça-as através da repetição criativa.

FIGURA 1 – Rítmica das personagens da história

ja ca ré do en te co e lho ce nou ra co ru ja gra ve to ta tu pe dre gu lho

pa ti nho ca ri nho ra ti nho sa bão tou pei ra ra iz for te pas sa ri nho pe na

Fonte: acervo pessoal do professor-pesquisador.

Observa-se então o primeiro processo didático utilizado, a imitação. Os alunos parecem responder de forma mais segura quando são expostos a propostas de forma ativa. Uma única exposição ativa me pareceu ser suficiente para que os alunos se envolvessem nesta parte da dinâmica, demonstrando certo engajamento e felicidade ao brincar e fazer música em conjunto. O riso e o canto expressivo eram evidentes. Desta forma, reflete-se a imitação não deve ser uma simples cópia. Pode ser feita de forma empática, divertida, na qual os participantes estão engajados em observar ao outro e compartilhar suas impressões e expressões, recriando-as conforme sua compreensão sobre o que é imitado. O professor de Música está preocupado em cultivar e florescer sensações nas crianças relacionadas ao pulso, métrica, ritmo e a habilidade geral de escutar e responder (GOODKIN, 2002). Tal processo é embasado por Bakhtin (2000 *apud* SCHROEDER, S; SCHROEDER, J, 2011) nomeando-o por “compreensão ativa”, que significa que a resposta a enunciados musicais depende do entendimento do que se ouviu. Não são raros os exemplos de atividades musicais que

³ The teacher prepares the students through imitative exercises for the rhythmic and melodic patterns used in the lesson, gradually builds up (through extension) the actual parts to be learned and reinforces the parts through creative repetition.

começam através da imitação. Fazer música em grupo requer harmonização de elementos rítmicos ou melódicos, seja por meio de uma tonalidade ou de um pulso:

O aspecto imitativo de expressividade pode começar como uma expressão pessoal, mas rapidamente se envolve em ambiente musical comum; frases estabelecidas e melodias fornecidas, pulso constante padrões rítmicos, métricos, sincopas e repetidas fórmulas tonais [...] Podemos explorar as qualidades do som de forma solitária, mas se quisermos tocar com alguém, então a habilidade de repetir, controlar, sincronizar, modificar e equilibrar se tornam essenciais. Expressividade só pode ser compartilhada com outros através de um sistema compartilhado e convencionado (SWANWICK, 1989, p. 65, tradução própria⁴)

Após a exposição desta história, os alunos foram convidados a trabalhar na dramatização de uma parte do arranjo, em uma nova canção cumulativa. Ao serem apresentados a uma letra, os integrantes deveriam escolher animais que seriam convidados para uma festa na floresta. A letra sugeria: “Na festa da bicharada, tinha um macaco, chamado pelo leão, mas o leão não foi convidado”. Em um segundo momento, os alunos deveriam acrescentar um novo animal chamado pelo macaco. Um dos grupos acrescentou: “Na festa da bicharada, tinha um gorila e tinha um macaco, chamado pelo leão, mas o leão não foi convidado”. Cada grupo deveria acrescentar três novos animais e criar movimentos para os mesmos. Os alunos foram divididos em três grupos com quatro integrantes.

Gradativamente, novos elementos apareciam, criando desafios e deixando a atividade cada vez mais dinâmica. Primeiramente, os alunos foram convidados a executar os movimentos, mas não cantar o nome dos animais. Em um novo momento, foram convidados a fazer um som com o corpo que representasse as personagens da música. Observa-se um processo importante: elementos complexos são acrescentados após elementos simples. Cada atividade é completa por si só, mas é também uma preparação para um outro nível de dificuldade. A ênfase deve ser em uma satisfação imediata e em uma experiência com sucesso, que encoraje aprofundamentos no assunto. Por meio da experiência musical coletiva,

⁴ The imitative aspect of expressiveness may begin as personal express but is soon swept up into Community of musical commonplaces; shaped phrases and received melodies, steady pulse and metric rhythm patterns, syncopations and repeated tonal formulas [...] we can explore the qualities of sound quite easily alone but if we want to play with others, then the manipulative ability to repeat, to control, to ssynchronize, to modify, and to balance becomes prime. Expressiveness can only be shared with others through a system of mutually held conventions

compartilhando um pulso, tonalidade ou texto, o professor acrescenta gradualmente elementos por meio de dinâmicas de “pergunta e resposta”, “eco” e improviso. Essas ideias são amplamente compartilhadas no livro *Elementaria* (1974) de Gunild Keetman. O professor é ponto inicial ao trazer uma ideia musical para a sala de aula. A partir disso, os estágios são atingidos com a contribuição valiosa e habilidosa do educador ao saber e entender as necessidades e possibilidades de seus alunos.

Após a experimentação corporal, descrita no parágrafo anterior, os alunos foram convidados a executar o ritmo dos nomes dos animais com instrumentos de percussão miúda. Por exemplo, o nome do gorila ficou representado por uma semínima, seguido de duas colcheias em compasso simples. Esta representação foi feita sem o uso dos nomes das personagens, criando um desafio de memorização e conexão com os movimentos feitos anteriormente. Segue-se um processo primordial no *Orff-Schulwerk*, o da vivência corporal anterior a execução instrumental. É importante para o professor pensar em alternativas corporais antes de transpor a frase rítmica ou melódica para algum instrumento. Seja a verbalização de um ritmo, a divisão entre várias camadas melódicas, ou a execução de um ostinato. O corpo e a voz devem vir em primeiro lugar. Baseando-se na tríade básica do processo *Orff-Schulwerk*: Música, Linguagem e Movimento, este percurso didático parece ser um tanto quanto óbvio. Pode-se considerar que participação ativa da criança no processo de aprendizagem musical é muito importante, tal como a integração da Música e outros elementos artísticos. As crianças não aprendem Música somente na sala de aula, mas também por meio do brincar, desenhar e do dançar (SCHROEDER, S; SCHROEDER, J, 2011).

A finalização da atividade partiu da conceituação dos aspectos rítmicos envolvendo o nome dos animais. Após sucessivas reproduções, os alunos associaram células rítmicas específicas às palavras, tal como demonstrado na Figura 1. A representação gráfica das semínimas e colcheias foram, primeiramente, feitas por meio do uso de copos, constituindo uma notação musical alternativa, e somente então foram introduzidas as grafias convencionais. Segue-se a lógica de aprendizagem linguística, iniciando com a experiência auditiva para depois a introdução do reforço visual.

Os alunos pareceram reagir muito bem a concretização destes elementos. O uso da palavra e de objetos aparentemente ajudaram os alunos a compreenderem o que estava

sendo exposto. A experiência musical é primordial antes da conceituação dos elementos musicais. Isso é característica, não somente do *Orff-Schulwerk*, mas de outras abordagens ativas desenvolvidas no início do século XX. Especificamente, *Orff-Schulwerk* é caracterizado por levar para sala de aula um ambiente ativo e criativo, utilizando-se de jogos e brincadeiras, em uma realidade muito próxima das crianças.

A premissa é que a abordagem Orff faz parecer que a Música está mais próxima das pessoas do que parece, por meio de ferramentas simples como o ritmo dos nomes, os sons do alfabeto ou o estalar dos dedos (GOODKIN, 2002). A escola não é o único local onde crianças aprendem e fazem Música, mas é um ambiente propício para o desenvolvimento e treinamento, integrando diferentes áreas do conhecimento. Desta forma, o treinamento musical, do qual o ambiente escolar também é responsável, deve vir após experiências explorativas e práticas, assim como descreve Schroeder S. e Schroeder J. (2011, p. 111), em suas práticas musicais:

Percebe-se, dessa forma, que mesmo elementos sutis podem ser apreendidos por crianças pequenas, desde que inseridos em discursos musicais que sejam significativos para elas. No caso em questão, vínhamos trabalhando com essa música há várias aulas, e sempre de uma maneira lúdica, seja através de dramatizações, danças ou desenhos. As crianças criaram um vínculo positivo com a peça musical, ela passou a fazer parte de suas experiências de uma maneira “natural”, sem qualquer tipo de imposição de nossa parte para que reagissem desta ou daquela maneira. Entendemos que os processos de apropriação da linguagem musical passam necessariamente pela possibilidade de expressão individual da criança em diversas linguagens, não apenas na música. Conforme já dito, a conexão com a experiência vivida parece ser a porta de entrada para qualquer sistema simbólico.

Considerações finais

A introdução deste relato apresenta a relevância na qual é dada aos processos didáticos em uma atividade *Orff-Schulwerk*. É possível estabelecer paralelos com aqueles elencados por Swanwick (1989), dividindo os processos de aprendizagem musical para crianças em três partes: (1) A imitação, muito presente no campo da Artes, fornecendo referências por meio de histórias, canções, teatros, poema e pinturas. (2) A exploração, onde a criança irá interagir e criar relações com os novos elementos ao seu redor. (3) O domínio, onde a criança controla e comanda o material musical. Segundo o autor, a Educação Musical

tendeu a excluir elementos criativos e imaginativos e focou em desenvolver aspectos do controle e execução musical, ou da apreciação, somente englobando dois pontos deste triângulo. Neste sentido, utilizamos do *Orff-Schulwerk* para o fornecimento dos elementos descritos acima. Desta forma, entende-se que só se aprende algo se você consegue manipular, criar, improvisar ou compor com determinado material musical, em um ambiente imaginativo e criativo.

O professor é responsável por apresentar composições ou atividades musicais de forma organizada, ativa, musical e tangível para seus alunos, sem a necessidade de consulta ou leitura de notação musical. A leitura e a contribuição pessoal de cada educador são características marcantes e importantes no desenvolvimento e composição de aulas e atividades, como descreve Goodkin (2002, p. 1, tradução própria⁵): “[a abordagem] é disciplinarmente exigente para os professores, pois exige que cada um instigue seu próprio método de investigação e procedimento[...] requerendo mínimas noções em variados tipos de arte”. Assim, observa-se que a atividade musical desenvolvida apresentou de maneira organizada momentos dedicados ao desenvolvimento rítmico e interativo dos alunos, onde os processos de experimentação e reforço teórico são seguidos de forma aparentemente efetiva, com a percepção de um grande engajamento por parte dos participantes.

Reforçamos a ideia e importância dos processos didáticos em composições e atividades criadas pelo próprio educador, considerando exemplos e possibilidades também descritas neste artigo. Desta maneira, a aula parece ter seguido de forma construtiva e participativa aspectos cruciais da abordagem Orff: “A obra pedagógica de Orff e Keetman não deve ser vista como um “método” de aprendizagem, mas como um roteiro, um conjunto de processos baseados em práticas abertas em permanente construção” (ORFF, 1964 *apud* CUNHA, 2015, p. 56).

Referências

CUNHA, João. *Abordagem Orff-Schulwerk: História, Filosofia e Princípios Pedagógicos*. Aveiro, Portugal: UA Editora, 2015.

⁵ It is a demanding discipline for teachers, for it requires that each instigate his or her own method of investigation and procedure [...] asking for a minimal expertise in a wide variety of art forms and media.

- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOODKIN, Doug. *Play, Sing, Dance: An Introduction to Orff-Schulwerk*. Nova Iorque: Schott Music, 2002.
- KEETMAN, Gunild. *Elementaria: First acquaintance with Orff-Schulwerk*. Londres: Schott Music, 1974.
- SCHROEDER, Silvia C. N.; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*, v.19, n.26, p.105-118, jul./dez. 2011.
- SHAMROCK, Mary. Orff-Schulwerk: an integrated foundation. Nova Iorque: *Music Educators's Journal*, v. 72, n. 6, p. 51-57, 1986.
- SHAMROCK, Mary. Process and improvisation in Orff-Schulwerk. CARDER, Polly. *The Eclectic curriculum in American Music Education*. Reston: Ed. MENC, 1990. 19-21.
- SLOBODA, John A. *The musical mind: The cognitive psychology of music*. A mente musical: a psicologia cognitiva da música. Nova Iorque: Oxford Press, 1985
- SWANWICK, Keith. *Music, mind, and education*. London: Routledge, 1988.
- TERRA, Ana. *E o dente ainda doia*. São Paulo: Editora DCL, 2013.