

ROBERTA SCHNEIDER ALCURE

**Uma Proposta de Aplicação da
Abordagem Metodológica de Carl Orff
para um Grupo de Crianças Carentes**

Por

**Uma Proposta de Aplicação da
Abordagem Metodológica de Carl Orff
para um Grupo de Crianças Carentes**

*Monografia apresentada ao
Instituto Vinte e Leões da
Universidade do Rio de Janeiro
para obtenção do curso de
Licenciatura em Educação Artística
Especialização em Música*

**RIO DE JANEIRO
2000**

*Rio de Janeiro
2000*

**Uma Proposta de Aplicação da
Abordagem Metodológica de Carl Orff
para um Grupo de Crianças Carentes**

Por

ROBERTA SCHNEIDER ALCURE

Monografia apresentada ao
Instituto Villa-Lobos da
Universidade do Rio de Janeiro
para conclusão do curso de
Licenciatura em Educação Artística
Habilitação em Música.

Professor Orientador : JOSÉ NUNES FERNANDES

**Rio de Janeiro
2000**

38

“Somente um tipo de Educação é capaz de fazer justiça à essa situação : aquele que aceita como função a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas numa nova realidade resultante de mudanças sociais.”

(H.J Koellreuter)

Sumário

I – Introdução.....	1
II - Capítulo 1.....	6
III - Capítulo 2.....	17
IV - Capítulo 3.....	29
V – Conclusão.....	35
Referências Bibliográficas.....	37
Anexo.....	38

Resumo

O Presente estudo surgiu de um problema e de uma necessidade real. Havia um estágio curricular da disciplina Prática de ensino II a ser cumprido e o período de estágio de observação tinha sido insatisfatório e alarmante. O grupo era heterogêneo bastante violento e complicada situação se estabelecera: O que fazer diante da obrigatoriedade de serem cumpridos os quinze encontros do semestre?

Procuramos escolher, primeiramente o embasamento de um método ativo que nos desse respaldo teórico na efetivação do trabalho de musicalizar, pelo o período de seis meses, a turma do ensino fundamental da Escola Municipal Frei Cassiano no Morro do Turano no Rio de Janeiro. A metodologia escolhida foi a idealizada pelo pedagogo alemão Carl Orff, e que na sua própria idealização pressupõe, apropriação da filosofia do método assim como a total readaptação ao grupo alvo. Por este motivo, decidimos mergulhar nos aspectos teóricos e pedagógicos da metodologia e depois do aprofundamento, criamos a nossa proposta de aplicação que pode ser encontrada no segundo capítulo. Elaborada a proposta, partimos para a tentativa de aplicação da mesma. O relatório desta experiência está contida no terceiro capítulo.

Introdução

Os problemas enfrentados pela educação artística dentro da renovação escolar são ainda muitos e talvez graves. O panorama da atual crise no país nos mostra que há muito o que se (re)pensar, refletir quanto à questão do papel do ensino das artes, em nosso caso, o da música, dentro e fora da escola. Parece que a questão da necessidade de se ensinar arte já está solucionada, mas há muito o que se pensar em relação à função social da arte dentro e fora da escola. Nesse campo já existem inúmeros trabalhos produzidos necessitando divulgação, entre eles, Educação Artística : Luxo ou Necessidade de Louis Porcher que, apesar de estar longe de ser um trabalho recente (pois data de 1973), deveria constar na literatura essencial para qualquer estudante ingressante na Universidade de Artes. Outro trabalho também consultado para este presente estudo a respeito deste problema, é a tese de Doutorado da Professora Vanda Lima Bellard Freire intitulada Música e Sociedade – Uma Perspectiva Histórica e uma Reflexão Aplicada ao Ensino Superior da Música, pela preocupação em discutir a relação música / sociedade e suas implicações no ensino superior de música.

Além de problemas, como o da conotação aristocrática, a arte também enfrenta (Porcher, 1973) a rejeição e a desvalorização por parte da escola e da sociedade de um modo geral. A necessidade de ler e escrever e fazer contas sempre foi prioridade dentro da sociedade, deixando a música para “quando houvesse tempo”(Porcher, op.cit) e assumindo um papel equivocado; muitas vezes cumprindo uma função específica dentro da efeméride escolar : o de mostrar aos pais que a escola valoriza a cultura artística promovendo atividades culturais e prazerosas. Uma das provas disso é quantidade de profissionais incapacitados assumindo a função de professores, mas que não passam de animadores¹ (reprodutores) culturais.

¹ Os animadores estão presentes na prática escolar da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Estes problemas, entre milhares de outros, se aplicam praticamente a todos os extratos sociais. Não é privilégio da escola pública, embora esta, por razões óbvias, sofra mais, pois muitas vezes nem o animador possui.

O problema que dá origem a este trabalho surgiu da necessidade de se buscar alternativas para a solução de uma situação preocupante: como e porque trazer, e ensinar arte, para uma comunidade, não apenas carente do ponto de vista econômico e social, mas principalmente uma comunidade que vive em constante ameaça de violência o morro do Turano. O contato com a Escola Municipal Frei Cassiano deu-se através da disciplina Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Educação Artística-Habilitação da Universidade do Rio de Janeiro (Uni-Rio), que consta de estágio obrigatório, primeiramente um semestre de observação e outro de atuação.

Pretendemos fazer uma breve análise da ideologia e da metodologia de ensino do pedagogo Carl Orff e retirarmos dela, bases para a criação de uma proposta de aplicação do referido método. Aliados ao aprofundamento no método, usaremos para a elaboração da proposta, os frutos arrecadados na experiência na comunidade já citada, por acreditarmos não ser válido a aplicação literal de uma metodologia de ensino aparentemente tão distante de nossa realidade e por outro lado, preferimos nos apropriarmos (ou reapropriarmos, como nas palavras de Penna, 1995) de sua ideologia e assim adaptarmos ao nosso raio de ação.

Durante o período de observação do estágio citado, surgiram as dúvidas e angústias as quais serão discutidas e quem sabe, solucionadas neste trabalho. Acredita-se que a proposta poderá ser aplicada a outras comunidades carentes, pois que não há a pretensão de serem sanados outros problemas além dos de ordem educacional, e porque acredita-se que as carências são as mesmas, ou seja, os problemas têm a mesma raiz. Nesse mesmo período, observou-se um fato curioso alarmante, o de que antes de

elaborar qualquer projeto de ensino, era urgente que se criasse meios para estabelecer naquele meio social, a vontade e posteriormente, quem sabe, a necessidade de se aprender, e principalmente fazer música com crianças que ainda não sentem, e talvez nunca sentiriam, vontade de se aprender coisa alguma. Muitas delas vão à escola porque seus pais não poderiam deixá-las sozinhas em casa em razão da pouca idade.

Acreditamos que educação musical deve ser não somente um meio de se gerar o conhecimento das *belas artes* ou apenas a sensibilização para a obra de arte, mas também

“criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo um desenvolvimento global da personalidade, através de formas as mais diversificadas e complementares possíveis de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras.” (Porcher, 1973, p.25).

E também pensamos que cabe a escola resolver o problema do acesso à arte e sobretudo “assegurar a igualdade das oportunidades, ou seja, fornecer a cada criança os meios de acesso à arte existente.”(Porcher, 1973 p. 16). E ainda, porque acreditamos na ação transformadora da arte e da educação:

“A missão social da arte é ajudar a compreender e a transformar o homem e o mundo, o que a torna inseparável de uma concepção política, aqui entendida com ação transformadora. Música [pode ser] tratada como dotada de uma dimensão na medida em que, como as demais formas de arte, ela contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual.” (Freire, 1992, p.14, grifo original)

Pensamos que função da educação musical não se limita à mera transferência de “virtudes instauradoras do acaso”(Porcher, 1973, p. 25) e mais do que isso por também se tratar de uma linguagem, pressupõe (entre outras tantas razões) a necessidade

“da utilização de métodos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a *alfabetização* estética (...) sem a qual toda expressão permanece impotente e toda criação ilusória” (Porcher, 1973).

Alertamos que a utilização de métodos jamais se restringe a segui-los passo a passo, até porque tais métodos foram concebidos em determinada época e para determinado grupo.

A metodologia escolhida deve responder a uma filosofia de ensino na qual o professor se identifica, e mais, se o professor tiver clareza dos objetivos e conteúdos, ou seja, ter consciência de onde deseja chegar, sua função será de ...“ justamente (...) sustentar uma prática pedagógica que adeque os objetivos aos limites de cada situação pedagógica concreta.” (Penna, 1995, p.81). Mais do que seguir fielmente uma metodologia, o professor deveria se “reapropriar” de um método buscando sua filosofia, refletindo exaustivamente e readaptando ao grupo social e aos objetivos que se tem em mente.

Como já foi dito, nosso ideal de educação é justamente aquele que busca a democratização da arte, do acesso à ela. E também já explicitamos a necessidade da *escolha de uma metodologia (ou várias) e esta será escolhida para que se “supere os limites do conservatorial”* (Penna, 1995, p.81). A busca pela superação desses limites não se restringe a uma simples “implicância” deliberada para com o conservadorismo, mas vai além, através da procura por soluções para a questão da marca de elitista carregada pela música (e pelas artes em geral) preservada intencionalmente ou não por este modelo, uma vez que não procurou a renovação ou atualização metodológica (Penna, 1995).

Diante dessas considerações, nossa escolha metodológica se direciona para a ideologia de ensino do músico-pedagogo Carl Orff, por tratar-se de um dos métodos considerados ativos, por ser compatível com nossa meta de ensino e também por se tratar de uma metodologia que trabalha com a questão da apropriação dos conteúdos pelo aluno, através da experiência cinestésica constante. Libâneo (1990) aponta que

“Conteúdos culturais não têm condições de serem assimilados, em termos de efeitos duradouros, sem sua apropriação ativa pelo

aluno, o que requer o uso de métodos e técnicas adequados.” (apud Penna, 1995, p. 81).

Quanto à questão da metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, primeiramente, fizemos uso da pesquisa histórica e descritiva a fim de promover um maior aprofundamento na questão filosófica, ideológica e pedagógica do método. Em seguida, passamos ao relato de experiência do estágio, já anteriormente citado, de modo a ilustrar as tentativas de aplicação dos exercícios e jogos elaborados sob a inspiração do referido método.

O estudo foi dividido em três partes e estas constituem-se em:

Capítulo I – Dedicado à descrição do método, além de levantar pontos positivos apontados por autores especialistas, assim como algumas críticas que a proposta recebeu.

Capítulo II – A proposta de aplicação propriamente dita.

Capítulo III – O relato da experiência de estágio, assim como os planejamentos curriculares de curso e de aula do mesmo.

Capítulo I

Aspectos Históricos

Nascido na Alemanha em 1895 (-1982), Carl Orff iniciou seu envolvimento com educação musical a partir da década de 1920, período áureo do movimento de outro músico-pedagogo, Emile Jacques - Dalcroze, de quem sofreu muita influência por compartilharem idéias comuns. Assim como Dalcroze, Orff desejava criar possibilidades novas visando fugir do modelo de ensino considerado excessivamente tradicional dos conservatórios de música, e pela preocupação e interesse pelo uso do corpo, buscando um elo entre música, ginástica e dança.

Em 1924, juntamente com Dorothee Günther, funda em Munique a Günthershule, que diferenciava-se das escolas comuns pela combinação da música com a ginástica e a dança. Essa unificação de movimento com música formaria a base de toda a filosofia Orffiana de ensino.

Durante a Segunda Grande Guerra a já então famosa Günthershule fora bombardeada, e conseqüentemente, totalmente destruída, assim como os instrumentos musicais especiais desenvolvidos pelo compositor. Após cinco anos de experiência de ensino em uma série de programas educacionais transmitidos pela rádio da Bavária, já na década de 1950, Orff começa uma nova série de cursos experimentais com crianças no Mozarteum em Salzburgo, Áustria. Rapidamente, sua filosofia de ensino como seu famoso *Schulwerk* foram incorporados ao currículo local e ministrada pelo professor Gunild Keetman que posteriormente irá participar como co-autor das produções e edições dos cinco cadernos de exercícios (*Schulwerk*). O novo Instituto estabeleceu-se em 1963 e tornou-se mundialmente famoso pelo treinamento do método oferecido a professores oriundos de várias partes do mundo (Landis e Carder, 1972).

Aspectos Metodológicos

Orff sempre dispensou uma atenção especial às crianças e aos jovens, pesquisando intensamente seu universo e para eles desenvolveu toda uma ideologia de ensino. Preferimos chamar de ideologia ou proposta pedagógica, em razão da discussão levantada por muitos autores a respeito da proposta configurar ou não um método, uma vez que não há textos elaborados por Orff que fundamentam teórica e filosoficamente seu projeto educativo.

Sua obra consiste em cinco cadernos chamados “Orff – Schulwerk: Musik für Kinder” onde constam inúmeros exercícios e arranjos para canções folclóricas alemãs. Existem versões em espanhol da Espanha e da Argentina, italiano, inglês, português de Portugal entre outras e mais do que traduções, tratam-se de reestruturações e adaptações ao folclore do país, aliás o que vai ao encontro da linha filosófica de Orff, que buscava não uma conclusão ou uma metodologia fechada e estática, mais do que isso, ele acreditava que sua obra “está sempre em evolução e em estado de vir a ser”(Piazza, 1979, apud Santos, 1994, p.55) . Como outros educadores a preocupação de escrever esses cadernos surgiu basicamente da necessidade de preservar historicamente as idéias surgidas no processo de ensino que com certeza com o passar dos anos cairiam no esquecimento (Landis e Carder, 1972, p.100).

“A simples tradução dos materiais de Orff não é considerado praticável. Orff baseou sua abordagem originalmente no folclore e na música infantil da Alemanha. O propósito de novas edições em sueco, flamenco, dinamarquês, francês, português e espanhol, assim como inglês, para ser verdadeiramente coerente com a filosofia Orffiana, a tradição infantil de cada cultura deve ser usada de acordo com o planejamento do *Schulwerk*.”” (Landis e Carder, 1972, p 101, grifo original)

Um problema vem sendo enfrentado por alguns educadores que seria a respeito do uso fiel dos exercícios propostos nos cadernos originais, ou em sua respectivas “traduções”, ou de se fazer adaptações dos seus princípios e técnicas. Porém, Orff

acreditava que sua filosofia e a maior parte de sua técnica poderia e deveria ser usada e adaptada para qualquer país, independentemente da realidade cultural e econômica, até porque seria impróprio utilizar-se dos cadernos originais uma vez que referem-se ao universo folclórico de jogos, canções etc. de uma região bastante particular (Landis e Carder, 1972). Tudo isto vem corroborar o propósito desta monografia que visa a elaboração de projeto de ensino para uma comunidade específica.

A divisão dos volumes originais, respeitada por algumas edições traduzidas, consiste em:

Volume I: Pentatônico

Volume II: Modo Maior : Bordões

Volume III: Modo Maior: Tríades

Volume IV : Modo Menor: Bordões

Volume V: Modo Menor : Tríades

O plano filosófico idealizado por Orff previa na orientação aos professores que estes deveriam ser criativos flexíveis e sempre abertos a novas idéias e influências.

E a respeito de se utilizar as idéias propostas pelo pedagogo, em suas próprias palavras:

“Toda fase do *Shulwerk* irá sempre promover a estimulação para novo crescimento, portanto nunca é conclusiva e estabelecida, mas está sempre se desenvolvendo, sempre crescendo, sempre fluindo. Nisto, há muito risco do desenvolvimento em uma direção errada, não satisfatória. Promover desenvolvimento independente pressupõem treinamento básico e absoluta familiaridade com o estilo, das possibilidades e dos objetivos do *Shulwerk*.”(Grifos originais, Carl Orff apud Landis e Carder, 1972 p. 73)

Algumas características de sua proposta são a ênfase no movimento corporal, herdada da Eurritmia de Dalcroze, que idealizava o ritmo como elemento de maior força na música, e a simplicidade. Para desenvolver sua abordagem, Orff foi buscar embasamento para suas idéias na História da música, mais especificamente nos primeiros estágios do desenvolvimento cultural, onde a música era desprovida de treinamento, pouco sofisticada, e principalmente inseparável do movimento, do discurso e da

participação ativa de seus participantes. Ele aceitava a teoria de que o desenvolvimento histórico da música poderia estabelecer-se também na vida de cada indivíduo.

De acordo com seus propósitos, a criatividade sob a forma de improviso é o ponto mais importante e a vivência musical deve acontecer desde o início. Seu material básico são as rimas e lenga-lengas, de onde são geradas as estruturas rítmicas e melódicas onde ele trabalha os conteúdos musicais através de exercícios rítmicos e melódicos no corpo ou em instrumentos.

“Para Orff, qualquer ponto pode ser gerador da experiência musical, fonte inesgotável do trabalho rítmico e melódico, seja a canção, um texto, uma ação, um elemento da natureza, uma coreografia, um fragmento instrumental, um conto”(Santos, 1994).

Segundo Santos (1994, p.50) os objetivos da proposta são:

- favorecer a expressão espontânea do aluno por meio da música, como uma experiência lúdica, “jogando” com sons, ritmos, pés, mãos, palavras;
- proporcionar vivência musical integrada (palavras, canto, movimento, instrumento) e efetiva, sem a “contaminação” do adulto, respeitando o modo da criança e do adolescente;
- propiciar a inter-relação dos integrantes na prática musical em grupo, seja no trabalho de criação como no de interpretação;
- favorecer a vivência musical que engloba a apreciação musical do próprio fazer do grupo, culminando na auto-avaliação e no crescente domínio de habilidades (reproduzir, inventar, interpretar, grafar e ler) com elementos da linguagem musical.

No livro “The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions Of Dalcroze, Kodaly and Orff” as professoras norte-americanas Beth Landis e Polly Carder propõem uma interessante divisão das habilidades a serem trabalhadas na

ideologia Orffiana, com o intuito de explicar a importância e o tratamento dentro da abordagem o qual nos utilizaremos a seguir com o mesmo propósito.

- **O Discurso**

Como foi dito, a matéria-prima para a construção tanto dos exercícios quanto dos arranjos é composto das rimas, lenga-lengas, canções infantis etc, retirados do folclore local. Neste tipo de discurso Orff combina ritmos com o falar, pois ele achava que

“A repetição de palavras convenientemente dispostas permite a criança a compreensão de qualquer combinação rítmica sem nenhuma dificuldade, mesmo quando estas combinações contém anacruses e medidas irregulares. As fórmulas rítmicas vivenciadas desta maneira são reproduzidas batendo palmas, golpeando o chão com o pé e batendo nas coxas (percussão corporal); logo são utilizados instrumentos simples de percussão que permitem acrescentar acompanhamentos progressivamente mais complexos.”(Greatzer e Yepes, 1961 apud Penna, 1995, p.87-88)

além de que a progressão gradual deveria ser de padrões rítmicos com a fala para atividades rítmicas e só aí culminando na canção por acreditar que dessa forma é mais natural para a criança (Landis e Carder, 1972, p.78).

Além do valor da fala para a abordagem elaborada por Orff, cabe atentarmos para a sua importância em nosso ambiente social como “estratégia de emergência” (Penna apud Penna, 1995, p. 84) e recurso valioso para ambientes de trabalho carentes de recurso materiais, além de “oferecer uma ponte de contato com aluno em mão dupla”(Penna apud Penna, 1995, p. 84) tão imprescindível em nossos dias.

É importante mostrarmos que o discurso é usado como meio de mediação, não apenas para a culminância no simples cantar, mais sim para a introdução de conteúdos essenciais como frase e qualidades dinâmicas, além de estruturas de compasso, repetição contraste, forma etc.

- **O Cantar**

Da maneira idealizada pelo compositor a canção deriva diretamente da experiência com o discurso. A progressão funciona da seguinte forma:

- A criança canta os exercícios e jogos com as palavras, as rimas etc.
- Daí ela passa para as repetição dos padrões rítmicos para as combinações de palmas, bater nas coxas etc (Percussão corporal) e daí para a reprodução em instrumentos de percussão de altura definida e/ou não-definida.
- A criança percebe a oscilação de altura enquanto canta.
- Neste ponto faz-se a transferência do falar para o cantar.

“A prática de falar, cantar e bater as palavras com ritmos prepara a criança para a experiência de combinar esses ritmos, agora familiares para ela, com melodia.” (Landis e Carder, 1972, p. 81)

Os exercícios melódicos são a princípio baseados na escalas pentatônicas pois Orff acreditava

“serem as mais adequadas para a criança descobrir sua *modalidade expressiva* sem correr risco de cair na simples imitação dos exemplos da música “mais desenvolvida”, em outros termos, da música cultura dos adultos.”(grifos originais, Penna, 1995, p.90)

Também para coerência com a teoria de que o desenvolvimento da História da música repete-se no desenvolvimento do indivíduo. Não há impedimento de se trabalhar quaisquer outros repertórios, contanto que sejam afetivos aos alunos, e que seja trabalhada a percepção dos intervalos melódicos na ordem que ele a idealizou. A ordem intervalar idealizada por ele é a seguinte:

sol / mi (3ª menor)
 lá / sol / mi (4ª j e 3ª menor)
 lá / sol / mi / dó
 dó / ré / mi / sol / lá (pentatônico)
 dó / ré / mi / fã / sol / lá (hexacorde – com este já são utilizados os acorde de I e II graus)
 dó / ré / mi / fã / sol / lá / si (com os sete sons, são trabalhadas as escalas diatônicas maior e menor e os diversos modos, assim com escalas exóticas e distantes do cotidiano dos alunos) (Penna, 1995, p. 90)

Orff sofreu inúmeras críticas quanto à escolha do modo pentatônico para a formação de consciência melódica por acreditarem que dessa forma ele não transporia as

barreiras da música tonal, o que de acordo com a realidade contemporânea seria impraticável. Mas se por um lado ele não transpõe os limites do sistema tonal, em nenhum momento reprime o encaminhamento nesta direção, uma vez que, através da escolha da escala pentatônica, ele acreditava também estar evitando o estabelecimento do tonalismo como primeira referência, como sendo o padrão único.

- **Movimento**

A abordagem Orff parte inicialmente do que ele denomina como sendo *movimento elementar* que consiste em todos os movimentos naturais da criança, ou seja, aqueles que ela executa sem qualquer tipo de treinamento. Normalmente a criança adquire movimentos que são absolutamente naturais sem nenhum outro propósito que o de divertir-se. Dessa forma, ela é capaz de criar outros tipos de movimentos pessoais que são justamente a maneira que ela encontra de expressar-se. Esses movimentos serão carregados de sentimentos e idéias ou até, quem sabe, sua percepção de mundo uma vez que a criança na tenra idade não é capaz de expressar-se com palavras. Assim, Orff busca partir justamente desse movimento pessoal para posteriormente passar aos movimentos induzidos permitindo assim a absorção consciente de padrões rítmicos.

“No processo de ensino, a liberdade e o prazer da exploração de movimentos deve ser preservada. Movimento e improvisação irão fomentar uma maior consciência pessoal e ajudar a criança a atualizar o seu potencial criativo. E o desenvolvimento da percepção irá contribuir não apenas para firmar bases na educação musical, mas também irá promover as raízes para a educação estética”(Landis e Carder, 1972, p. 84).

Muitos movimentos são criados e desenvolvidos para servirem de bases para as atividades e esses movimentos são justamente recolhidos do universo infantil. Uma vez selecionados os padrões, as crianças os utilizam nas composições que elas cantam, dançam e tocam. Existem alguns movimentos padrões que são largamente utilizados por Orff e presume-se que foram percebidos como constantes em sua prática docente que são

os quatro ritmos corporais: palmas, batendo com os pés no chão, estalar de dedos e *patschen*¹. Esse movimentos servem a muitos propósitos, entre eles: o de, aliado a audição, permitir uma maior percepção rítmica, servir de acompanhamento para as canções e de ajudar no desenvolvimento da prática de performance que depois será transferido para o instrumento.

“Os ritmos corporais podem ser usados por um grupo para acompanhar um poema ou um *jingle*. Eles podem ser transferidos para instrumentos de altura indeterminada. Como você pode ver, a criança inicia com os ritmos que ela experimentou no falar e as melodias que ela acostumou-se a tocar. Orff funde a música com a palavra falada e o movimento, encontrando a criança no seu próprio mundo.”(Dorothee Günther apud Landis e Carder, 1972, p.84)

- **Improvisação**

Como já foi dito, uma das preocupações da ideologia Orffiana é justamente com o desenvolvimento da faculdade criativa nas crianças e uma das formas seria justamente através da improvisação tanto livre quanto com regras pré estabelecidas. Por este motivo, todas as áreas de atividade propostas pelo *Schulwerk* constam o improviso, seja de movimentos, fala, ritmos corporais e instrumentos melódicos e não-melódicos.

A base para o improviso surge da criação de padrões rítmicos e melódicos que também servem como figuras de acompanhamento, introduções e codas.

“ A meta da performance improvisada é uma maneira de se formar a hábito do pensar criativamente. As composições escritas por Orff para as aulas das crianças servem mais hoje como modelo para o trabalho inovador trabalho criativo das próprias crianças , do que na época em que foram escritas.”(Landis e Carder, 1972, p. 87)

O papel do professor quanto à improvisação deve ser o de justamente criar oportunidades de improviso. Ele deve, por exemplo, permitir que os alunos manipulem os materiais musicais e como atuarão dentro de suas composições, ao invés de sugerir o que

¹ As autoras não definem a palavra *patschen*, Acreditamos tratar-se do bater com as mãos nas coxas, pois de acordo com os autores Greatzer e Yepes (1961) os movimentos seriam: bater com palmas, pés, nas coxas e estalar os dedos.

os alunos deveriam fazer e qual o material a ser utilizado (Landis e Carder, 1972). O professor deve também, fomentar a discussão a respeito das composições, a fim de criar uma consciência crítica para as composições e improvisos, favorecendo o julgamento e discernimento estético.

A forma musical favorita do compositor para o desenvolvimento do improviso e da composição é o rondó, por sua estrutura simples mas bastante fértil para a manipulação de conteúdos musicais, além de permitir o importante trabalho da alternância do tocar individual e em grupo.

- **O Instrumental**

A ênfase no ritmo como sendo o elemento musical mais forte levou Carl Orff ao desenvolvimento de uma série de instrumentos de percussão especiais para as crianças a saber:

- Xilofone: soprano, contralto e baixo
- *Glockenspiel* : soprano e contralto
- Metalofone : soprano, contralto e baixo

Estes instrumentos são de tamanho reduzido e tocados com baquetas. Possuem uma caixa de ressonância de madeira e as placas são removíveis permitindo escalas específicas e favorecendo a mediação, a facilitação e possibilidades de ensino progressivo. Os instrumentos são utilizados mais comumente nas classes elementares e estão disponíveis na escala diatônica de dó maior com placas extras nas alturas de fá # e sib permitindo a formação de três escalas maiores e o mesmo número de menores. São também disponíveis os mesmos instrumentos com a escala cromática. Ainda de acordo sua ideologia, ele escolhe também alguns instrumentos originais como: Viola da Gamba, alaúde, instrumentos de percussão variados e as flautas-doce. Um fato curioso é de que o

Schulwerk não prevê o uso do piano como acompanhador para o canto, mas não há restrição para outros fins (Landis e Carder, 1972, p.95).

Orff também prevê o tocar em grupo , como solista e a alternância dos dois, mas as crianças devem sempre tocar de memória. Para isso, no ensino, ele se utiliza das habilidades de imitação, improvisação e outras técnicas criativas, além da escrita não tradicional, mas não há com isso nenhuma demonstração de preconceito para com a leitura e a escrita, ao contrário, ele estimula a introdução do código tradicional, porém de forma progressiva e somente depois da observância da total absorção e consciência dos conteúdos por parte dos alunos.

Muitos autores acreditam que o instrumental desenvolvido pelo compositor consistiria em sua maior contribuição e que a aplicação do método estaria diretamente ligada a utilização destes instrumentos. Porém acreditamos tratar-se de um contrasenso reduzir toda a filosofia Orffiana à idealização e criação de instrumentos em tamanho reduzido desprezando o papel da fala, do movimento corporal, da vivência musical imediata e principalmente da valorização e consideração do universo cultural do aluno.

A professora Maura Penna (1995), em seu trabalho “Revedo Orff: Por uma Reapropriação de suas Contribuições”, faz uma breve análise dos exercícios dos cadernos Orff-Schulwerk, além de descrever princípios e características da proposta, elabora críticas e sugere possibilidades de reapropriação das idéias do músico-pedagogo alemão.² Desta análise, destacamos sua divisão em linhas básicas de construção dos exercícios:

- Exercícios de recitação (fala ritmada);
- Exercícios rítmicos;

²In Pimentel, Lucia (coord.). Som, Gestos, Forma e Cor. Belo Horizonte. Ed. Belo Horizonte com Arte, 1995, p. 80 - 110.

- Exercícios melódicos.

Mais do que utilizar-se dos exercícios elaborados por Orff o que vale são iniciativas, como a da professora Maura Penna, de pesquisa para, usando o mesmo termo que ela usou, nos *reapropriarmos* de suas idéias e de sua linha de construção, como a do trabalho baseado em “fragmentos repetitivos e de fácil memorização” (Santos, 1994 p.51), e adaptarmos às nossas próprias necessidades, sem esquecer que segundo o próprio autor, devemos sempre considerar o universo cultural do grupo em que se está atuando.

- Apresentação e apropriação da melódica (Orff, 1974)

Musica 9

Melódica 9

Teclado 9

- A apresentação ao nível da melódica estruturada por Orff, na obra, tem bastante importância para os alunos iniciantes. Os alunos deverão reconhecer o período melódico, dependendo da unidade que o grupo esteja.

- No início os alunos deverão repetir apenas com o Orff, podendo inclusive utilizar o instrumento de teclado, para só depois que a melódica tem sido aprendida passar para o teclado sem nenhuma ajuda.

- Depois o grupo vai ser dividido em grupos de cinco ou seis alunos, apenas falando, ouvindo e fazendo o mesmo exercício.

Capítulo II

O presente capítulo vem apresentar algumas atividades elaboradas por nós e inspiradas na proposta metodológica de Carl Orff, sendo elas:






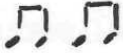



Atividade I

A partir da parlenda: “Que horror, ai que horror, quem foi que te disse, que pavor!” com arranjo rítmico-corporal elaborado pelo professor e especialista em Orff Hélder Parente¹, serão desenvolvidas algumas atividades descritas em tópicos a seguir:

- Aprendizagem e apreensão da parlenda com ritmo:

- A aprendizagem se dará da maneira idealizada por Orff, ou seja, com bastante repetição, mas de forma prazerosa. Os alunos deverão executar a parlenda caminhando, dançando ou da maneira que o grupo sugerir.
- No início os alunos devem repetir apenas com a fala, podendo inclusive estimular o improviso de alturas, para só depois que a execução ficar satisfatória passar para o arranjo com percussão corporal.
- Dispor o grupo em um semi-círculo distribuir as vozes em cânone: apenas falando, tocando e falando e apenas tocando.
- Explorar aspectos da dinâmica.



¹Desenvolvimento do sentido rítmico, professor Hélder Parente, in Prefeitura do Rio de Janeiro/ CBM, *Guia Didático- Música na Escola*, Rio de Janeiro, 2000.



- Cada aluno escolhe um instrumento dentre os disponíveis: xilofones de diversos tamanhos, clavas, tambores, afoxés, reco-recos, ganzás e piano (abrir espaço para a máxima experimentação dos instrumentos).
- Cada aluno irá tocar explorar a frase rítmica no instrumento escolhido.
- O professor retira algumas palavras-extratos da frase rítmica que servirão de ostinatos, sendo eles:
 - * Que 
 - * Que horror 
 - * (Hor)ror 
 - * Ai que horror 
 - * Ai que horror, que horror 
 - * Quem foi que te 
 - * Disse 
 - * Que Pavor 
 - * (Pa)vor 
- Pedir que confirmem se existem ritmos iguais para palavras diferentes
- Cada aluno escolhe um dos ostinatos e reproduz em seu instrumento procurando explorar variações de timbre (se for possível) e de dinâmica.
- Criação de um arranjo coletivo, por exemplo: decidir ordem de entradas, espaços para os improvisos individuais e forma, que poderá ser um rondó.
- Apresentação e gravação para posterior apreciação e discussão em grupo.

Atividade II (ou Ia)

Esta atividade consiste em desdobramento da anterior e pode ser aplicada como seqüência imediata da mesma.

- Utilizando-se dos mesmo extratos descritos anteriormente porém apresentados em cartões com as palavras-extratos (ver anexo, no 1). Esses cartões podem servir a vários propósitos como estímulo visual para testar a apreensão do grupo em forma de jogos. Por exemplo, dispô-los com as palavras viradas para baixo e pedir a um aluno para retirar um ao acaso e tocar para o grupo o ritmo correspondente da palavra para que o grupo adivinhe. Outro propósito seria o de distribuir alguns cartões diferentes para duplas de alunos e pedir que cada um toque o ritmo correspondente em instrumentos diferentes porém, concomitantemente com o fim de promover a percepção das proporções rítmicas existentes (2 para 1 e 4 para 1) por exemplo:

(pa)vor  / quem foi que te  (4 para 1)

dis - se  / quem foi que te  (2 para 1)

e também para que percebam quais as palavras do texto que possuem o mesmo ritmo.

- Com os mesmos cartões, estimular a criação novas ordens para as palavras dentro do texto e tocar as seqüências rítmicas novas que surgiram.
- Após a apreensão das proporções rítmicas e as partes do texto que são iguais rítmicamente, apresentar o novo conjunto de cartões coloridos (no 2), agora proporcionais, e permitir que deduzam qual o cartão correspondente a cada palavra. Solicitar que disponham os cartões na ordem em que aparecem no discurso e pedir que toquem “lendo”. Pedir que toquem em duplas, um na ordem natural e o outro na ordem

- inversa. Estimular novas posições para os cartões e que as toquem ou que peçam para os colegas tocarem como “ditados” ou explorar uma nova composição.
- Posteriormente, quando houver conveniência, trocar este jogos de cartões pelo similar (Nº 3), ou seja, os que contenham no lado não colorido as figuras rítmicas.

Atividade III


A partir da canção Pica-pau (partitura em anexo) foi desenvolvido uma série de atividades, transcritas a seguir, assim como o mapeamento de alguns possíveis conteúdos que as atividades abordam. Cada etapa constitui-se em um encontro com um grupo que pode ter a duração de 60' semanais, além de possuir um sub-tema que tem relação direta com o principal, ou seja, o pássaro da canção. Os sub-temas também são interrelacionados.

Mapa dos conteúdos e habilidades:

- Pulso
- Estruturas Rítmicas e Melódicas
- Timbre de instrumentos de percussão, sons básicos corporais e vocais.
- Repetição de ostinatos em instrumentos de percussão xilofone
- Composição
- Princípios de forma musical
- Inícios tético e anacrústico
- Aspectos de dinâmica
- Grafia não-convencional
- Iniciação à grafia convencional (claves e estruturas rítmicas simples).
- Estruturas binária, ternária e quaternária

- E outros tantos que porventura surjam.

Mapa das Atividades

- a) Ganhando um novo amigo: um pássaro gozado, um pica-pau
- Contato com a música através do professor (cantando e/ ou cantando e tocando ao teclado ou piano, ou tocando em instrumento melódico).
- Exploração do material rítmico e melódico, através de um jogo com ecos. Promover a repetição de ostinatos extraídos da música com a voz, no próprio corpo e no corpo do colega. Depois, com instrumentos de percussão.
- Exploração de timbres variados para a repetição dos ostinatos pode se criar regras para a repetição. Por exemplo, sinais diferentes para ritmos diferentes deixando ao cargo de um “regente” a troca do ritmo.
- Especular mudanças na acentuação. Por exemplo, mudar o padrão tético para anacrústico com isso permitido a mudança na letra: Pica pau , pica pau – Picá Picá pi pau

- Explorar mudanças na melodia . Por exemplo se a música é maior torná-la menor. Pedir que improvisem uma nova melodia individualmente enquanto o grupo repete um ostinato melódico.
- Criar um arranjo para a música como ela é. Executar, gravar, ouvir. Apresentar a gravação da música “A Arca de Noé” de Vinícius de Moraes e Toquinho interpretada por Chico Buarque e Milton Nascimento. Avaliar.
- Pedir que eles pensem a respeito: Pica- pau vai a uma festa a fantasia, qual fantasia você acha que ele deve usar?

b) Pica pau vai a uma festa a fantasia

- Conversar a respeito das fantasias escolhidas e pedir que as crianças descrevam estas fantasias com os sons e timbres explorados na aula anterior.
- Dividir a turma em dois grupos ou mais e pedir que criem as festas. Com ritmos, melodias, ruídos etc. Gravar.
- Selecionar os ritmos e timbres preferidos e propor a criação de uma nova canção Pica-pau.
- Executar, gravar, ouvir tanto a nova, quanto as “festas”. Confrontar com o primeiro arranjo. Ouvir a música “O Carnaval do Animais” de Saint- Sãens, alguns trechos (animais) escolhidos pelo grupo. Avaliar.
- Pedir que imaginem maneiras de “deixar a nova música e a velha, para a posteridade”.
Como grafar?

c) Pica pau vai à aula de desenho.

- De acordo com o solicitado no encontro anterior, pedir que cada um diga o que pensou em casa ou mostre o que já trouxe pronto.
- Pedir que se dividam em grupos (2 ou mais) e que escrevam a nova música. Se for preciso, ouvir a gravação quantas vezes forem necessárias.
- Confrontar as partituras e discutir sobre como cada uma foi fiel à música. Discutir sobre os problemas de uma linguagem que não é a usada pela maioria das pessoas. Será que qualquer pessoa vai ser capaz de entender nossa mensagem, ou seja, o novo código criado?
- Pedir que reflitam sobre como transcrever a música original.
- Mostrar a escrita tradicional da canção original.

- Pedir que componham pequenos trechos com os símbolos usados na partitura da canção original e trocar com os colegas para que os outros os executem.
 - Discutir sobre a necessidade para cada um a respeito do domínio da escrita musical.
- d) Pica pau vai viajar.
- Dividir em grupos e pedir que decidam sobre o roteiro da viagem. Pedir que em casa descubram outros sons que poderão ser usados na música que será composta para essa viagem. Induzir alguns contrastes, como quente e frio, bonito e feio, alegre e triste, calmo e agitado.
 - Ouvir a canção “Passarim” de Tom Jobim, interpretada pelo próprio autor e sua banda. Pedir que procurem, e se possível que tragam para o próximo encontro, músicas que falem de animais ou de pássaros.
- e) O pássaro vai viajar e muda de habitat
- Cada aluno mostra o que trouxe. Como transferir para música os contrastes escolhidos? Quais os contrastes sonoros que eles conseguem lembrar? Por exemplo, grave – agudo; alto – baixo; forte – fraco.
 - Pedir que componham a música da viagem usando as qualidades do lugar escolhido, mas pedir que associem alguns contrastes sonoros com os contrastes extra- musicais. Lugar quente- sons agudos, por exemplo.
 - Cada grupo deverá grafar e executar sua música para os colegas. Trocar as partituras e ver se estão realmente fiéis à execução.
 - Gravar e ouvir trechos das músicas trazidas se não houver nada disponível ouvir a música “The Lark Ascending” (O vôo da cotovia) de Ralph Vaughan Williams. Avaliar.
 - Eleger qual a viagem mais interessante.

f) Pica pau vai se formar como Bacharel em música

- Ensaio da canção com o primeiro arranjo da música nova.
- Ensaio da viagem escolhida com o grupo todo.
- Apresentação para os familiares e colegas.

Atividade IV

Jogo do “Descubra o mestre”

Este jogo tem o propósito de permitir ao professor a observação das capacidades dos componentes de seu grupo como por exemplo, a habilidade de repetição constante e regular de ostinatos rítmicos e a de reagir a um gesto de outrem. É uma boa atividade para o início dos trabalhos em um grupo, tanto para a socialização do grupo como para a observação já citada, possibilitando ao professor a aquisição de ferramentas para o encaminhamento e planejamento de seu curso.

Este jogo possui as seguintes etapas:

- Dispor os alunos em círculo.
- Escolher um aluno que deverá sair da roda.
- Escolher um outro aluno que será o mestre, sem o conhecimento do aluno “detetive”.
- Esse aluno-mestre deverá compor um gesto corporal que possua som e ritmo regular que será repetido pelo resto do grupo. O mestre deve fazer trocas de gestos constantes sem deixar que o detetive as perceba. O resto dos alunos deve ficar atento aos movimentos do mestre, porém discretamente para que o detetive também não perceba no olhar do grupo.
- O aluno detetive volta para a roda, posicionado-se ao centro, quando os alunos já tiverem começado os gestos e deverá descobrir quem está no comando.

- Quando e se o aluno descobrir o mestre esse deverá sair e virar detetive.
- A partir de um certo tempo pedir que, além de executarem os ritmos, cantem canções conhecidas e simples como uma cantiga de roda, por exemplo. Assim é possível perceber quem consegue cantar afinado e quem consegue cantar e fazer gestos corporais concomitantemente.

Atividade V

Jogo com os nomes

Esta atividade é bastante utilizada pelos seguidores ou apreciadores da ideologia Orffiana. É também uma boa atividade introdutória como a descrita anteriormente e consiste na manipulação dos nomes dos alunos, de seus familiares, dos animais, ou qualquer outro tema. Aconselha-se inicialmente que seja com o próprio nome, devido a familiaridade dele com o sujeito. Isso não impede que posteriormente, seja feito com outros nomes/ temas

- Para cada nome é criado um ritmo (pedir que eles mesmo, o componham) e este deve ser intensamente explorado por exemplo, com a voz, com altura, com ritmos corporais, com instrumentos etc. Usar também um jogo para observar a assimilação do ritmo pelo grupo que pode ser o de tocar o ritmo de um nome de alguém do grupo para que eles reconheçam de qual se trata.
- Após a assimilação dispor os nomes em conjuntos, formando padrões rítmicos maiores formando uma frase. Pode se explorar um arranjo com instrumentos, de alturas determinadas ou não e voz, criando assim uma (primeira) composição.

Atividade VI

A partir da canção “A casa” de Toquinho e Vinícius de Moraes (partitura anexada) foram elaboradas as seguintes atividades:

- Contato com a música através do professor ou de gravação. Por se tratar de música bastante conhecida é possível que alguns elementos do grupo já a conheçam, facilitando o aprendizado. Nesse momento, permitir o canto espontâneo, pedindo que as crianças caminhem e façam movimentos corporais quaisquer, ou apenas que dançam enquanto cantam.
- Pedir para falarem o texto com o ritmo ainda com os movimentos corporais.

Incentivar o improviso de novos ritmos para este texto. Eis o texto:

“Era uma casa muito engraçada
 Não tinha teto, não tinha nada
 Ninguém podia entrar nela não
 Porque na casa não tinha chão.

Ninguém podia dormir na rede
 Porque na casa não tinha parede
 Ninguém podia fazer “pipi”
 Porque penico não tinha ali.

Mas era feita com muito esmero
 Na rua dos bobos número zero
 Mas era feita com muito esmero
 Na rua dos bobos número zero.”

- Pedir que falem ritmo, e ao mesmo tempo, toquem no corpo, sem deixar que percam a inflexão de fraseado, mas neste momento, sem a letra, com sílabas do tipo tá ou lá. Mais uma vez estimular o improviso de novos ritmos. Após feito isso, pedir que retirem os elementos rítmicos que aparecem na música e que são sempre repetidos porém com a letra diferente, sendo eles:

Ninguém podia fazer pipi / Porque penico não tinha ali.

Dividir a turma em dois grupos criando um jogo de pergunta e resposta com as duas frases contrastantes melodicamente. Estimular improvisos melódicos tanto para a resposta como para a pergunta.

- Utilizando-se de todos estes elementos trabalhados e daqueles surgidos de improvisos, propor a criação de arranjo instrumental para servir de acompanhamento para o canto, assim como compor uma introdução e coda. Para a parte cantada, estimular divisões no canto em trechos cantados apenas por meninas e outros apenas com meninos contrastando com partes cantadas pelo grupo todo.
- Gravar, escutar e avaliar. Promover a audição do arranjo original contido na obra “Arca de Noé” dos mesmos autores da canção, e interpretada pelo o grupo Boca Livre, sem deixar de contrastar com o arranjo criado pelo grupo. Futuramente, utilizando-se do mesmo processo dos cartões apresentado anteriormente, porém com as devidas adaptações, propor a grafia da música e do arranjo composto, podendo chegar na grafia convencional ou não.

Capítulo III

O presente capítulo vem relatar as experiências verificadas nos dois momentos de estágio, observação e prática propriamente dita, em cumprimento aos requisitos da disciplina Prática de Ensino (I e II).

No primeiro momento, que deveria ser basicamente de observação, acabou sendo prático, uma vez que o aluno que deveria comandar as aulas, não tinha nenhuma experiência de ensino e sentia-se inseguro para a experiência. Diante disso, me vi muitas vezes na situação de total improviso uma vez que não tinha realizado nenhum planejamento prévio. A turma consistia de 20 crianças aproximadamente, na faixa etária de 8 e 9 anos e todos pertenciam à comunidade do morro do Turano. No início não encontrei muita resistência por parte dos alunos, a minha autoridade, por incrível que pareça, era maior que a do colega, que tinha muita dificuldade de realizar atividades sem a minha presença. Mas, infelizmente, a medida em que o tempo foi passando, íamos cada vez mais perdendo o controle da turma, nossa autoridade enfraqueceu e, muitas vezes, tivemos nossas tentativas absolutamente frustradas, ficando incapazes de prosseguir diante da recepção ora agressiva, ora apenas rebelde por parte dos alunos. Porém mesmo “aos trancos e barrancos” conseguíamos perceber que o grupo apesar de bastante heterogêneo, era musical. Até conseguimos preparar a canção “O Pato” de Vinícius de Moraes para a apresentação de final de semestre, com as crianças cantando e algumas tocando alguns instrumentos de percussão existentes na escola, como chocalhos, reco- reco, clavas e tambor. As crianças, além de possuírem uma facilidade rítmica surpreendente (infelizmente não conseguimos explorá-la), eram bastante criativas. Por outro lado, a parte melódica era bastante deficiente, havia muita dificuldade de reprodução de alturas e afinação muito precária, talvez agravada pela extrema dificuldade de concentração e falta de prática anterior.

O aluno-professor responsável pela turma, coincidentemente, era também um admirador das idéias de Orff e havia planejado aplicar algumas atividades que ele tinha buscado em aulas da disciplina PROM III (Processos de Musicalização) que naquela época, era ministrada pelo professor Hélder Parente, especialista em Orff. Nesta época eu pude testar a eficácia dos jogos e sua receptividade pelas crianças. Algumas vezes obtivemos resultados um tanto satisfatórios, mas não pudemos chegar muito longe, talvez devido ao nosso total despreparo, tanto como professores (em meu caso, o trato com turmas grandes era nulo) como para lidar com comunidades extremamente carentes econômica e afetivamente.

Nesta época eu tinha a idéia de desenvolver minha monografia nesses moldes, ou seja, criar uma proposta baseada em Orff para aquele grupo e aplicar em minha segunda experiência de estágio. Resolvi refletir sobre minha primeira experiência, pensando em tudo o que havia dado errado, todas as minhas falhas e arrumar minhas idéias elaborando um planejamento novo, porém baseado na mesma proposta, para um grupo que eu já conhecia bem.

A seguir os planejamentos de curso e de uma aula elaborados para segundo momento de estágio, assim como relatório das experiências exigidos pela disciplina Prática de Ensino II.

Planejamento de Curso – Escola Municipal Frei Cassiano

Professora: Roberta Schneider Alcure

Turma: Aceleração 2 – 92.1

Nº de encontros: 15 de 50'

Objetivos:

Expressar-se musicalmente de maneira lúdica e intensa, através de jogos sonoros com vasto uso do corpo. Esses jogos, que poderão ter ou não regras pré-estabelecidas, serão elaborados a partir de temas geradores os quais se tenha maior ligação afetiva,

por exemplo, o próprio nome, e serão inspirados na proposta metodológica de Carl Orff. Além disso, a improvisação também será utilizada como metodologia. Desses jogos e da canção que será escolhida e apresentada ao término do período, surgirão a maior parte dos conteúdos (e quem sabe, novos temas geradores) a serem trabalhados e apreendidos.

Conteúdos e habilidades:

- Trabalhar o cantar com pulso regular e expressão, e com postura, afinação e respiração adequadas.
- Acompanhamento rítmico (corporal ou com instrumentos)
- Padrões rítmicos que deverão surgir nos jogos corporais e da canção escolhida para a apresentação (repetição e reconhecimento)
- Intervalos melódicos simples extraídos da canção escolhida (reconhecimento e entonação).
- Frase musical.
- Aspectos da dinâmica, como forte – fraco, crescendo - diminuendo.
- Aspectos de timbre. Exploração das possibilidades timbrísticas do próprio corpo ou com a voz.
- Outros tantos que porventura surgirem .

Procedimentos/ Atividades:

- Jogos corporais desenvolvidos a partir de temas geradores baseados na proposta metodológica do músico – pedagogo Carl Orff.
- Improvisação com ou sem regras pré-estabelecidas.
- Criação coletiva de um arranjo para acompanhamento rítmico da canção escolhida para ser executada no dia da apresentação e conclusão do trabalho.
- Composição

Recursos: Instrumentos musicais de percussão existentes na escola, quadro negro e giz.

Avaliação:

- Em alguns encontros será aberto espaço para a discussão e avaliação dos trabalhos de composição e improvisação que serão desenvolvidos por pequenos grupos sempre apresentados para o resto da turma.
- A “performance” do grupo no dia da apresentação do final do semestre

Planejamento de Aula - Escola Municipal Frei Cassiano

Professora: Roberta Schneider Alcure

Turma: Aceleração 2 – 92.1

Data: 30/03/2000.

Tema Gerador: o próprio nome

Objetivos:

Expressar-se musicalmente através do jogo de improvisação e, conseqüentemente, absorver conteúdos musicais para posterior manipulação.

Conteúdos e habilidades:

- Pulso
- Ostinatos rítmicos (divisões, compassos etc)
- Pequena melodia (altura, intervalo)

Procedimentos/atividades:

- Improvisação rítmica/ melódica
- Reconhecimento e repetição de padrões rítmicos surgidos na improvisação individual.
- Descrição da atividade: Formados em uma roda, cada aluno “falará” o próprio nome de uma maneira “diferente” mas deverá criar um ritmo ou pequena melodia. Todo o grupo repetirá o “nome”. Depois que todos criarem com seus nomes, a turma se dividirá em pequenos grupos. Em cada grupo deverá surgir uma música maior com

o nome e respectivos ritmos ou melodias de cada integrante. Se possível transpor o “nome” para um arranjo com sons extraídos do corpo, por exemplo palma na coxa.

Apresentar para o resto da turma.

Recursos: Para estas atividades não se faz uso de recursos materiais.

Avaliação:

Cada grupo irá se apresentar diante da turma. Ao final será aberto espaço para a discussão coletiva. (por exemplo: reconhecer se houve o cumprimento das regras que foram estabelecidas)

Relatório da Experiência de Estágio

A primeira experiência aconteceu no mesmo local, porém minha relação com o estágio era a de apenas observadora e assistente. Achei que os erros e decepções da primeira experiência seriam suficientes para a elaboração de um novo curso, que pudesse cumprir com os objetivos que acreditava (e continuo acreditando) serem primordiais.

Mais uma vez me enganei e não consegui cumprir o planejamento que havia elaborado. Encontrei uma resistência muito grande por parte dos alunos, o que me surpreendeu, pois estava trabalhando com praticamente o mesmo grupo. A cada aula os problemas iam aumentando, e não parecia ser apenas uma questão de indisciplina “normal” de crianças levadas, pois ao final, ao receber em troca um sonoro “Ainda Bem!!!”, “Graças a Deus”, “Ufa” quando comuniquei que aquele seria nosso último encontro, tive dúvidas se a questão não havia se tornado pessoal e que deveria me conformar com a total incompatibilidade. Porém as dúvidas foram esclarecidas quando a professora, muito comovida, me comunicou que as atitudes (às vezes, bastante agressivas) dos alunos para com ela eram idênticas, e o que é pior, eram diárias.

Em duas aulas obtive resultados mais ou menos satisfatórios, o que me permitiu observar que aquelas crianças são absolutamente capazes e talentosas, mas algo que não consigo entender aconteceu, e eles voltaram para a total resistência a qualquer coisa que eu sugerisse que fosse feito.

Sempre acreditei numa educação como aquela idealizada por Paulo Freire, em que são respeitadas as bagagens culturais dos indivíduos. Aquela em que está totalmente baseada no diálogo e respeito humano. Felizmente, acredito ter sido fiel aos meus princípios até o fim. Também não descredito neste tipo de trabalho, e continuo cada vez mais interessada em pesquisar maneiras de furar este bloqueio que foi imposto, não sei ainda bem por quem ou pelo o quê, a essas comunidades já tão carentes e desenganadas.

Creio na importância de se criar essas oportunidades de estágio, até para que se estabeleça o debate dentro da Universidade, já que um dos princípios básicos desta, seria o de devolver na sociedade benefícios imediatos. Penso que devemos buscar as imperfeições e corrigi-las com o máximo de honestidade possível. Mais do que condenar a falta de experiência, devemos nos colocar disponíveis para a discussão, para podermos transformar nossas frustrações em sucessos.

Conclusão

Há muito tempo, a realidade mundial anda bastante preocupante. São cada vez mais alarmantes os números da violência e da desigualdade social. Muitas vezes temos a nítida sensação de estarmos vivendo em meio a um caos generalizado e não sabemos mais o que é ter esperança. Recentemente, temos percebido que a sociedade luta mais por seus direitos, uma vez que o acesso ao saber aumentou porém, parece que esta mesma sociedade não quer ter deveres a cumprir. Palavras sonoras como cidadania, respeito e dignidade foram incorporadas ao discurso comum, mas soam muitas vezes como se estivessem desvinculadas dos seus reais significados.

O educador em geral tem se deparado diariamente com o reflexo deste mundo desorganizado e cruel, dentro de sua sala de aula. Quando não encontra a violência pura e clara, encontra-a escondida, porém latente. Geralmente, o professor, que deveria se concentrar na construção do conhecimento juntamente com seus alunos, passa a acumular novas funções. Além de se preocupar com o objeto de seu conhecimento, deve se ocupar com funções da família. A família, freqüentemente desestruturada, não sabe mais como educar seus filhos, talvez por não saber mais o que são valores, e acabam por transferir esta tarefa para a escola.

A velocidade do mundo moderno não permite mais que os membros de uma família se encontrem para o diálogo. Os meios de comunicação, que deveriam formar parceria com a escola, ditam as regras sobre o que a sociedade deve consumir, de acordo com seus interesses mesquinhos e deploráveis, fazendo com que as pessoas cada vez mais percam a capacidade de discernir o que é bom do que não o é. As crianças são as mais prejudicadas e como já dissemos, levam seu cotidiano violento, erótico e cada vez mais desinteressado para dentro da sala de aula.

Estas questões acabaram por gerar em nós a necessidade desta pesquisa. Tínhamos uma situação concreta e um problema real para resolver. Já sabíamos que para realizar aquele trabalho, precisávamos muito mais do que apenas boa vontade, disposição e amor por aquelas criança. Por isto fomos buscar embasamento teórico. Buscamos o método ativo desenvolvido por Orff, adaptamos à nossa real necessidade e achamos que seria suficiente. Enganamo-nos mais uma vez....

Olhamos para trás para ver onde estavam o erro, se em nós ou no método. Temos concluído que em verdade não há nada de errado com nossa pessoa, nem com a proposta, aliás acreditamos que esta continua sendo aplicável. Por outro lado, embora nossa experiência tenha sido praticamente fracassada, pensamos que a pesquisa deve ter prosseguimento. Talvez em outra direção, primeiramente buscar resolver o problema mais urgente, o de canalizar e transformar a violência, quebrando a barreira de resistência do grupo.

Concluimos também, que é imprescindível a busca pelas preciosas contribuições da psicologia, da antropologia, da pedagogia e da musicoterapia, para formar uma pedagogia da música mais prática, real e principalmente mais justa e condizente com a realidade brasileira.

Referências bibliográficas

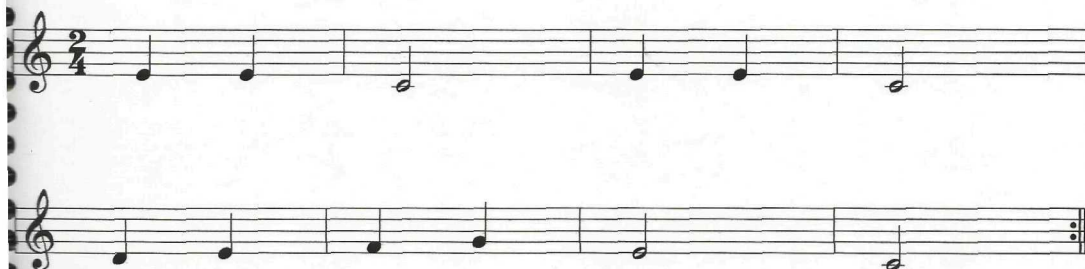
- FRAZEE, Jane & KREUTER, Kent. *Discovering Orff – A Curriculum for Music Teachers*. New York, Schott, 1987.
- FREIRE, Vanda Bellard. *Música e Sociedade – Uma Perspectiva Histórica e uma Reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música*. Tese de Doutorado, UFRJ, 1992
- GRAETZER, Guillermo & YEPES, Antonio. *Introducción a la Práctica del Orff-Schulwerk*. 4 edição, Buenos Aires: Barry, 1961
- LANDIS, Beth & CARDER, Polly. *The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodaly, and Orff*. Music Educators National Conference, Usa, 1972.
- PENNA, Maura. *Reverendo Orff: Por uma Reapropriação de suas Contribuições*. In: PIMENTEL, Lúcia (coord.) *Som, Gesto e Forma: Dimensões da Arte e seu Ensino*. Belo Horizonte, Belo Horizonte com Arte, 1995.
- _____. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo, Edições Loyola, 1990.
- PORCHER, Louis. *Educação Artística – Luxo ou Necessidade*. 5 ed, São Paulo, Summus editorial, 1982
- SANTOS, Regina Márcia Simão. *A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares – Análise Comparativa de Quatro Métodos*. In *Fundamentos da Educação Musical*, Vol. 2, ABEM, 1994.
- STEEN, Arvida. *Exploring Orff – A Teacher's Guide*. New York, Schott, 1992.
- Prefeitura Do Rio de Janeiro/ CBM. *Guia Didático- Música na Escola – Um Projeto de Educação Musical para Professores Alfabetizadores*. Rio de Janeiro, 2000

Anexo

Anexo I

Pica Pau

Margaret E. Steward



Anexo II

A Casa

(Vinicius de Moraes)

The musical score for "A Casa" is written for guitar and voice. It consists of ten staves of music, all in treble clef. The key signature is three sharps (F#, C#, G#), and the time signature is 3/4. The music is a simple melody with accompanying guitar chords. The chords are indicated by letters A, D, E7, and A7. The melody is primarily composed of quarter and eighth notes, with some rests. The score is arranged in a vertical layout, with the melody on the top staff and the guitar accompaniment on the lower staves. The chords are placed above or below the notes they accompany. The piece concludes with a double bar line on the final staff.