

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA-MÚSICA

CARL ORFF: DESCRIÇÃO DE PRINCÍPIOS  
E PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

JOEL DE OLIVEIRA BEZERRA

RIO DE JANEIRO, 2005

**CARL ORFF: DESCRIÇÃO DE PRINCÍPIOS E  
PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS**

**por**

**JOEL DE OLIVEIRA BEZERRA**

Monografia submetida ao Programa de Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO como requisito parcial para a obtenção da Licenciatura Plena em Educação Artística, sob a orientação do Professor Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2005.

**BEZERRA, Joel. Carl Orff: Descrição de Princípios e Procedimentos pedagógicos. Monografia – Programa de Graduação em Licenciatura Plena, Habilitação: Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.**

### **RESUMO**

A necessidade de sanar uma lacuna particular no conhecimento foi o problema que moveu a feitura desta monografia. O alvo do presente estudo é a obra músico-pedagógica de Carl Orff.

Esta monografia tem por objetivos tecer comentários sobre métodos de ensino e situar historicamente as contribuições de Orff na área da pedagogia musical. Propõe-se ainda a descrever a organização de sua metodologia, seus princípios pedagógicos e citar alguns procedimentos, tanto do próprio Orff, quanto de alguns de seus seguidores na prática da educação musical. É objetivo também deste trabalho mencionar críticas ao pensamento de Orff, bem como exemplos bem-sucedidos da aplicação de suas idéias.

A metodologia usada nesta monografia foi análise de documento e a pesquisa bibliográfica. O objetivo principal, que foi conhecer e descrever os princípios e alguns procedimentos da obra pedagógico-musical de Orff, foi alcançado.

Concluo afirmando que, possivelmente, o legado mais importante de Orff na área da pedagogia foi sua apropriação da palavra como ferramenta de ensino musical. Considero a ainda muito valiosa a sua contribuição ao trabalhar a música associada ao movimento e à fala, como é natural às crianças, às quais foi originalmente destinado o seu trabalho. Afirmo, por fim a validade do seu plano educacional, pois ainda que trabalhe com métricas tradicionais e com o tonalismo, permanece atual pois tais elementos são ainda muito presentes no cotidiano musical em praticamente toda a cultura ocidental.

**Palavras-chave: Metodologia de ensino – Procedimentos pedagógico-musicais – Orff-Schulwerk**

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE MÉTODO EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....	2
2.1	Método e método de ensino.....	2
2.2	Mitos em torno da metodologia.....	3
2.3	Recusa ou adoção.....	4
2.4	Algumas questões fundamentais da metodologia do ensino.....	6
2.5	Em busca de princípios para um caminho concreto.....	8
3	BIOGRAFIA DE CARL ORFF.....	9
4	A METODOLOGIA ORFF-SCHULWERK.....	15
4.1	Breve histórico da metodologia Orff-Schulwerk.....	15
4.2	Organização da metodologia.....	18
4.3	Princípios pedagógicos.....	21
4.4	Atividades e procedimentos didáticos.....	34
4.5	Críticas e exemplos do uso do Schulwerk presentes na literatura.....	50
5	CONCLUSÕES.....	54
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55



## 1-INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu de uma necessidade particular de preencher uma lacuna no conhecimento. Empreendi então uma pesquisa no intuito de sanar tal lacuna, chegando, enfim, a um resultado que pode extrapolar o objetivo original, sendo útil não só a mim, mas também a qualquer um que se interesse por educação musical.

Considerando o desafio que se levanta diante daqueles que estão prestes a assumir o magistério em Música, ou ainda daqueles que já lecionam na área, é de suma importância o conhecimento efetivo das metodologias de musicalização. Sendo assim, estar familiarizado com o relevante legado do compositor e educador musical Carl Orff, um dos principais nomes do ensino musical no séc XX, é quesito indispensável na formação do professor de Música.

Esta monografia tem por objetivos tecer comentários sobre métodos de ensino, para promover uma assimilação crítica e contextualizada do legado Orff; situar historicamente as suas contribuições na área da pedagogia musical; destina-se também a descrever a organização de sua metodologia, seus princípios pedagógicos e citar alguns procedimentos, tanto do próprio Orff, quanto de alguns de seus seguidores na prática da educação musical. É objetivo ainda dessa monografia mencionar críticas ao pensamento de Orff, bem como exemplos bem-sucedidos da aplicação de suas idéias.

## **2-CONSIDERAÇÕES SOBRE MÉTODO EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

Existe, na literatura pedagógica, um grande volume de estudos sobre a significação de método e método de ensino. No entanto, essa literatura aborda o tema dando primazia à dimensão técnico-instrumental em detrimento da abordagem epistemológica. Assim, muitas vezes, a prática pedagógica tem se constituído num mero emprego de métodos e técnicas sem uma justificativa teórica.

Conforme nos fala Rays (s.d.), repetem-se, desse modo, alguns equívocos pedagógicos de alguns períodos da história da educação, onde, por vezes, desprezava-se completamente o método, por vezes ratificavam-no ao ponto de atribuir-lhe um valor em si mesmo.

Essa última característica é bem presente na escola atual. Com algumas exceções, o emprego do método pelo método permanece.

### **2.1-Método e método de ensino**

O vocábulo método, derivado do grego META (pelo, através) e HODOS (caminho), indica um meio, um caminho, por meio do qual, se chega a algum objetivo. Assim, o termo pressupõe não uma direção qualquer, mas um caminho que leve, mais seguramente, à consecução de um propósito estabelecido.

O método implica num planejamento, num processo ordenado e numa integração do pensamento e da ação, bem como da reação (por vezes imprevisível), para a consecução do objetivo pré-estabelecido. A organização engloba também o re-planejamento de procedimentos, face ao aparecimento da reação.

Os métodos existem em função da experiência, portanto devendo ser superados por uma nova experiência. Aliando-se a isso a noção de que todo processo de ensino pressupõe ordenação de princípios e normas para o seu desenvolvimento, surge a importância do método de ensino na educação escolar.

No entanto, lembra-nos Rays (s.d.), sabe-se que os métodos de ensino vêm se transformando de acordo com modificações na esfera sócio-econômica e política. Sendo assim, não foram raras as transformações que ignoraram a relação fundamental entre método e objetivos da educação; entre método e conteúdo do ensino; entre método e organização da escola. Assim, não se buscaram respostas adequadas para as necessidades do desenvolvimento sócio-educativo, isolando-se a escola da sociedade.

Desse modo, os métodos de ensino têm que considerar não apenas a realidade vital da escola, mas também a realidade sócio-cultural em que a mesma está inserida. Por isso, a tarefa educativa é variável e deve ser maleável a aplicação do método, para a consecução dos objetivos didáticos.

## **2.2-Mitos em torno da metodologia**

Tourinho (1994) nos chama a atenção para o fato de que, ao longo da História, manifesta-se o desejo humano de controlar a realidade. Ao que parece, a busca por uma metodologia que nos permitisse controlar o processo de ensino nasce desse desejo. O homem teve (alguns ainda têm) a pretensão de criar um método tão pleno, que seja universal e aplicável em qualquer contexto, por qualquer professor, com qualquer aluno. Essa pretensão vem junto com alguns mitos. Um deles, por exemplo, é o de que existe um modelo de excelência que caracteriza o bom professor e o bom método. Tal modelo devia ser o ceme dos cursos de formação de professores.



Um outro mito consistia na crença de que os professores tinham as mesmas necessidades e aspirações em relação ao magistério. Sendo assim, o tal método universalmente eficaz daria conta dos embates pedagógicos do cotidiano de cada mestre. Além disso, a percepção de que as mudanças necessárias, fossem no ensino, fossem na aprendizagem, consistiam em eventos controláveis e absolutamente mensuráveis, levavam à idéia de que o ensino é mais um evento do que um processo; o que significa a priorização do imediato. A reflexão, a prática filosófica sobre o assunto foram quase sempre desconsiderados. Cria-se que um arranjo lógico e seqüenciado de procedimentos eram suficientes para garantir o aprendizado.

Um outro mito mencionado por Tourinho (1994) é de que a metodologia de ensino é um instrumental teórico-prático neutro ideologicamente, desvinculado das circunstâncias históricas e interesses exteriores à prática educacional direta. Basta lembrarmos rapidamente de como o processo de industrialização no séc. XIX fez emergir uma concepção racionalista e técnica da educação. Tal concepção pretendia uma organização precisa dos conteúdos curriculares, bem como dar conta da invenção de modelos comprovadamente eficientes para se controlar o processo ensino-aprendizagem e avaliar os resultados desejados. O ensino de música também foi bafejado por essa postura positivista. Os professores de música também andaram à procura dessa “metodologia perfeita”. Essa busca, ou “tentação”, nos leva a alguns dilemas, dos quais pretendo discorrer rapidamente sobre um: recusa ou adoção de um método.

### **2.3-Recusa ou adoção**

Alguns professores não resistem às garantias e certezas com que certas propostas metodológicas são apresentadas e aderem facilmente a elas. Um dos riscos da irrefletida



adoção de uma metodologia é a submissão, que, por sua vez, se baseia na crença de se estar diante de um método perfeito. Assim, submete-se à novidade, ao modismo metodológico do momento, como se os problemas relacionados ao interesse, motivação e aprendizagem dos alunos pudessem ser resolvidos simplesmente pela adoção superficial de uma nova abordagem pedagógica.

Conforme nos fala Tourinho (1994), um outro tipo de submissão metodológica é o apego que muitos professores têm à memória de bons professores que tiveram. Tais mestres passam a ser modelos de eficiência que perseguimos. Um terceiro tipo de submissão, contudo, parece ser o mais comum. A submissão à nossa própria maneira de melhor aprender. Há professores que insistem em ensinar da forma com que melhor assimilam. Se aprendem melhor com uma abordagem minuciosamente metódica, igualmente metódicas serão suas aulas; se, por outro lado, têm um aprendizado um tanto quanto anárquico, desta mesma forma conduzirão suas aulas.

Ainda que as submissões mencionadas, que nos distanciam da reflexão sobre nossos princípios e práticas pedagógicas, a aversão ou paranóia metodológica também tem seus perigos. Esta paranóia pretende atingir os objetivos do processo de aprendizagem musical, apenas sob a inspiração do momento educativo. Tal postura nega-se ao estudo, à observação e reflexão acerca das experiências de outros educadores (e até da nossa própria experiência educacional). É, enfim, a anti-metodologia, que parece não ter muito a oferecer de válido.

Tourinho (1994) salienta que uma olhada nas propostas músico-pedagógicas européias da primeira metade do séc XX, nos mostram o valor da reflexão sobre a prática educacional. Essas propostas – Dalcroze, Orff, Kodaly – ainda tão influentes, nasceram das observações sistemáticas de tais educadores sobre seus próprios procedimentos didáticos,

sobre as dificuldades de seus alunos, sobre desenvolvimento da percepção e questões que envolviam processos cognitivos e afetivos relacionados à música. Um dado interessante é que as reflexões e formulações de uns contribuíram para o trabalho dos outros.

Uma outra postura é a do ecletismo metodológico. O ecletismo é muito valioso quando aliado à razão especulativa. Com o conhecimento de diversas propostas metodológicas e a articulação consciente entre estas e com a realidade da prática educacional, o professor poderá fazer as adaptações, associações e permutas necessárias entre as diversas abordagens e chegar a uma síntese que melhor se adapte às necessidades dos seus educandos. É claro que o ecletismo defendido aqui não é uma apropriação superficial de metodologias diversas. Antes pressupõe um conhecimento profundo delas e, além disso, não exime o professor de planejar, elaborar esquemas de ação e justificar sua prática.

#### **2.4-Algumas questões fundamentais da metodologia do ensino**

Rays (s.d.) nos fala da necessidade de reconhecer que nem todo problema pedagógico pode ser reduzido à problemática didático-metodológica da prática educativa. Isso se torna sumamente importante diante do vício didático onde a instrução escolar se expressa em unidades de ensino acabadas no tempo e no espaço.

Outra questão é o da multiplicidade frenética de fórmulas didático-metodológicas que, em vez de aprimorar a ação pedagógica tem contribuído para a sua dissolução. Assim, a prática didática tem se distanciado cada vez mais dos propósitos substanciais que justificam a existência da educação escolar.

No entanto, a maior questão para a metodologia do ensino é a superação do apriorismo e do dogmatismo reinante na prática pedagógica. Assim, o maior desafio

didático atual é a concepção de uma metodologia de ensino que minimize as discriminações sócio-econômicas geradas fora da escola, mas expressas nela. Assim, a todo método de ensino, deve corresponder um método de aprendizagem.

Não se está propondo um espontaneísmo metodológico, mas enfatiza-se que a ação docente concreta deve partir de situações didáticas e do exame dos principais fatores empíricos, científicos e sociais.

Toda situação didática, conforme nos diz Rays (s.d.), é complexa e se faz necessária a decomposição dos elementos concretos que a caracterizam. Daí afirmar-se que todo método de ensino é intencional, não podendo ser uma simples sucessão de procedimentos determinados “a priori” do fato educativo específico. Assim, pode ser dito que o método de ensino se concretiza quando se torna método de aprendizagem.

Uma metodologia vigorosa nasce e renasce da própria situação didática específica que envolva a totalidade das contradições do mundo social.

O método deve complementar sua ação na didática escolar buscando subsídios nos conhecimentos úteis provindos do campo da psicologia da aprendizagem (principalmente quando esses subsídios vêm da análise das relações dialéticas entre o processo de aprendizagem e o contexto social amplo) e, ao mesmo tempo, na estrutura lógica dos conteúdos programáticos em estudo. Assim, fazendo a mediação entre a estrutura da matéria de ensino e as reais condições de aprendizagem do educando.

Além das dimensões lógica e psicológica, deve haver a dimensão formativa, em função do processo vital de emancipação teórica e prática do educando.



### **2.5-Em busca de princípios para um caminho concreto**

Rays (s.d.) nos lembra que a metodologia de ensino deve evitar a rotina pedagógica. Para tanto a ação pedagógica deve ser guiada pela dialética dos fatos e fenômenos sócio-educativos.

Os pressupostos de uma metodologia de ensino devem proporcionar aos sujeitos do ato educativo muito mais do que o conhecimento da estrutura teórico-prática dos métodos de ensino, mas sim ligar as possibilidades didáticas às possibilidades educativas e estas ao contexto sócio-cultural. Devendo ser isto o principal ponto de valoração de determinado conteúdo do ensino escolar. Assim se pretende fornecer ao educando uma forma significativa de assimilação da ciência, e o confronto desta com as necessidades dos diferentes grupos sociais que se encontram numa mesma escola.

Visto que o ensino é um processo dialético, a contradição é a força que leva à assimilação crítica e criativa do conhecimento, bem como à produção do mesmo por parte dos educandos. Todavia, é necessário que as contradições trabalhadas nas situações didáticas estejam ao nível da capacidade assimilatória dos educandos. Se assim não for, a ação didática terá pouco ou nenhum êxito.

A produção de conhecimento é fundamental a qualquer situação didática, uma vez que se liga diretamente à sua própria capacidade de promover mudança na realidade de contradição que a gerou, superando-a.

A situação didática, salienta Rays (s.d.), necessita ser trabalhada em sua totalidade, considerando os imprevistos dialéticos que advém de seu desenrolar. A maneira de se trabalhar a realidade existente na situação didática totalizante, ou seja, que inclua toda a realidade sócio-educativa, é a metodologia da contradição.



A contradição é o que se revela entre as tarefas propostas ao educando durante o processo de ensino e o real nível de seus conhecimentos, habilidades e o restante dos componentes de sua personalidade. Para a contradição ser o motor da aprendizagem, o aluno deve entender as dificuldades e a necessidade de vencê-las. Naturalmente, essas dificuldades precisam estar em correspondência com as reais possibilidades cognitivas do educando. A contradição deve ser descoberta e interiorizada pelo aluno, para impulsioná-lo na busca da solução.

A assimilação acrítica do conhecimento perdurará até que a forma com que adotemos determinada metodologia faça uso da contradição para o desvelamento da realidade sócio-educativa, produzindo desse modo, conhecimento útil.

Tendo em mente essa perspectiva, passo a apresentar o pensamento pedagógico musical de Orff, precedido por uma breve biografia. Naturalmente, apresento a contribuição de Orff apenas como mais uma ferramenta, cujo conhecimento pode ser útil no nosso labor de ensino da música, e não como a panacéia para os desafios que se nos apresentam na nossa prática educacional.

### **3-BIOGRAFIA DE CARL ORFF**

Carl Orff nasceu em 10 de julho de 1895 em Munique, numa antiga família militar da Bavária. Ele aprendeu a tocar piano, órgão e violoncello e começou a compor ainda garoto. Ele estudou com Beer-Walbrunn e Zilcher na Academia de Música de Munique, graduando-se em 1914. Obras desse período, como a peça orquestral *Tanzende Faune* e a ópera *Gisei*, mostraram a influência de Debussy, que seria logo substituída pela de Schoenberg, Strauss e Pfitzner. Nessa época, Orff assumiu a posição de Kapellmeister na

Kammerspiele de Munique (1915-1917). No Teatro Nacional, *Mannheim (1918-19)*, e no Teatro de Landes, Darmstadt (também 1918-19); em 1917-18 ele se engajou no serviço militar. Orff retornou a Munique em 1919 e começou a lecionar, embora em 1920, ele tomasse lições mais avançadas de Kaminsk. Em 1924, junto com Dorothee Günter, ele fundou a Escola Günter de ginástica, música e dança em Munique. Uma instituição criada para explorar e ensinar novas relações entre movimento e música. Este trabalho na escola o incitou a começar seu *Schulwerk* (trabalho de escola), cuja primeira parte apareceu em 1930.

De 1930 a 1933 Orff foi o regente da Sociedade Bach de Munique, para quem ele fez arranjos da música matinal; uma versão do apócrifo de Bach *Paixão Segundo São Lucas* foi apresentada em 1931. Ele já tinha, em 1925, produzido adaptações para três obras de Monteverdi, e todos estes trabalhos culminaram na composição *Carmina Burana*, produzida, em sua parte principal, em Frankfurt em 1937. Durante a guerra, Orff permaneceu na Alemanha, mas apenas depois de 1945, ele pôde desenvolver sua obra plenamente. Produziu então uma seqüência de dramas musicais com temas clássicos e metafísicos. Muitos desses dramas foram apresentados no Festival de Salzburgo ou no *Stuttgart Staatstheater*. De 1950 a 1955, Orff ensinou composição na *Staatlich Hochschule de Música*, em Munique. Ele foi condecorado doutor honorário das universidades de Tübingen (1955) e Munique (1972), e da sociedade da Academia de Belas Artes da Bavária.

**Música:** Uma das principais idéias de Orff, realizada pela primeira vez em *Carmina Burana* e desenvolvida posteriormente, era o “teatro total”, onde música, palavra e movimento se engajam na produção de um efeito opressivo, divertido ou provocativo. Não

é surpresa que ele tenha buscado modelos nas duas culturas tradicionais que ele disse que alcançaram uma combinação similar: a tragédia clássica grega e o teatro musical do Barroco italiano (ópera e *rappresentazione*). A dependência de Orff em relação aos gregos não se limitou às três obras baseadas nas peças de Sófocles e Ésquilo: *Das Bernaurin*, uma peça bávara para um texto original, é imbuída com o espírito da antiga tragédia. Similarmente, os arranjos de Monteverdi não são apenas trabalhos para exibição das características barrocas: as peças de Natal e Páscoa, bem como a apocalíptica *De temporum fine comoedia*, todas esboçam algo da *rappresentazione*. As fontes grega e barroca fornecem a Orff dois aspectos para sua música de teatro, a saber a tragédia de arquétipos e uma visionária incorporação de idéias metafísicas. É possível distinguir mais duas, uma fantasia bizarra (vista muito claramente em *Der Mond*) e uma de exuberância física (cujo exemplo óbvio é *Carmina Burana*). Porém, estes quatro exemplos são normalmente entrelaçados; e é aparente nos trabalhos de Orff que a preocupação principal não está na exposição da tragédia da natureza humana, nem na declaração de verdades sobrenaturais, nem na caprichosa fantasia, nem na exultação jovial. Sua intenção parece ser a criação de um espetáculo.

Como os espetáculos de Orff são apresentados em termos simples, existe uma considerável uniformidade, apesar da variedade de fontes. *Carmina Burana* é composta para um seqüência de poemas latinos medievais; as *Bávaras* são peças camponesas em dialeto; *Antigona* and *Oedipus der Tyrann* seguem traduções feitas por Höderlin de Sófocles; as peças de Natal e Páscoa são mistérios originais; e *Ein Sommernachtsraum* usa traduções de Shakespeare.

Todas, porém, empregam efeitos musicais similares; todas usam palavras e música para produzir a mais imediata impressão possível. Tendo descoberto essa técnica em

*Carmina Burana*, Orff continuou a usar os mesmos meios, embora seus trabalhos posteriores se distinguem por uma diminuição do conteúdo musical e aumento das pretensões metafísicas.

O estilo dramático-musical de Orff, embora esboce uma ampla gama de fontes, surgiu todo diretamente do *Oedipus rex* de Stravinski (para a hierática representação da tragédia) e, em particular, *The Wedding*. Como em *The Wedding*, Orff trabalha geralmente dando um importante lugar ao coro, a orquestra, freqüentemente rica em percussão, é normalmente usada em blocos harmônicos para sublinhar os fortes acento rítmicos do coral, e os mais comuns dispositivos musicais são pontos de pedal e ostinato. Raramente são achados polifonia, escrita melódica estendida e tratamento temático.

**Trabalho Educacional.** Orff primeiro se interessou pela correlação entre música e movimento através do trabalho com Mary Wigman, uma aluna de Emile Jaques-Dalcroze e Rudolph Laban, sendo que, em 1924, ele e Dorothee Günter, sua esposa e grande bailarina, fundaram a escola em Munique para o ensino coordenado de música, ginástica e dança. 'A atividades', ele escreveu mais tarde, 'interessavam-me ainda mais por estarem intimamente ligadas ao meu trabalho para o teatro'. Ele insistia que os estudantes da Escola Günther, que eram jovens adultos pretendendo se tornar professores de Euritmica, poderiam acompanhar seus movimentos e danças com suas próprias improvisações. E, antes de eles adquirirem fluência no teclado, Orff introduzia uma grande variedade de instrumentos de percussão. Alguns deles já eram usados em orquestras ou conjuntos de jazz; outros construídos, com a ajuda do fabricante de instrumentos Karl Maendler, baseados no gamelão indonésio.



Com a ajuda dos assistentes de Orff, Hans Bergese e Wilhelm Twittenhoff, algumas das mais bem-sucedidas improvisações produzidas pela Escola Günter foram gravadas e reduzidas à notação convencional, visando a publicação. No início dos anos trinta, o impacto dos experimentos de Orff-Günther levou o Ministério da Cultura a recomendar a adoção de metodologias similares em escolas elementares de Berlim. A ascensão de Hitler, porém, e a eclosão da guerra, acabaram com todos esses planos. Foi só em 1948 que as autoridades alemãs de radiodifusão, percebendo o potencial das idéias de Orff em apresentações musicais para crianças, persuadiram-no a retomar suas atividades educacionais. Embora ocupado naquela época com a composição de *Antigoniae*, ele assumiu com entusiasmo a tarefa de adaptar sua metodologia para os requerimentos da radiodifusão e para as habilidades de crianças muito pequenas. Ele simplificou seus materiais e procedimentos e delineou em forma de expressão vocal natural para a criança – babucios, palavras faladas, rimas tradicionais e a entoação de frases melódicas, muitas delas baseadas na escala pentatônica dos xilofones e metalofones, que ele pretendia re-introduzir nos estúdios de rádio. O programa de rádio durou cinco anos, começando no Outono de 1948, e atraiu favoravelmente a atenção numa época em que o rádio estava começando a ser usado como um poderoso recurso de re-educação democrática. Nessa época, tornou-se viável a publicação impressa de alguns dos exercícios preliminares, canções populares, melodias de dança, improvisações e estruturas compostas usadas nos programas de rádio. Cinco coleções básicas, sob o título de *Musik für Kinder* surgiram no período de 1950-54, e foram o núcleo da série mais ampla *Orff-Schulwerk*. Seu conteúdo foi traduzido para o inglês ou adaptado livremente para as rimas e canções dessa língua. Como o movimento se espalhou para além das terras de língua alemã, coleções similares

surgiram em muitos outros idiomas, do galês ao japonês, do grego moderno ao português, sendo adicionados aos catálogos do *Schulwerk*.

Enquanto isso, Orff estava atento ao fato de que as limitações da radiodifusão, restringiam a expansão do movimento, e desejava dar ainda mais realidade à sua convicção de que música não pode ser ensinada isoladamente, mas deve estar completamente integrada a movimento, dança e teatro, bem como com a fala, canção e som instrumental. Um importante passo para a realização dessa visão foi a nomeação, em 1951, de sua aluna Gunild Keetman como professora de improvisação Orff e percepção musical dos alunos do Salzburgo Mozarteum. Dez anos depois, o Instituto Orff foi inaugurado lá para prover em tempo integral e curso de férias para professores de todo o mundo e para promover pesquisa em aplicações avançadas da metodologia, incluindo músico-terapia.

A suposição básica da pedagogia Orff é que crianças completamente não musicais inexistem, ou são muito raras, e que com treinamento satisfatório todas podem desenvolver alguma percepção de ritmo, altura e forma musical, e podem desfrutar de criativa improvisação, fazendo parte de um grupo. O interesse do próprio Orff, como compositor, em formas e texturas que eram derivadas de elementos muito primitivos, como intervalos diatônicos, heterofonia, ostinatos, tríades se movendo em linhas paralelas, propiciou a produção, sem muita dificuldade, de um vocabulário e sintaxe para construções musicais simples, para serem executadas com vozes e instrumentos, juntamente com fala e movimento corporal. O incontroverso fato de que estes elementos estão no fundamento dos idiomas dos povos em muitas culturas e também fica no coração da música ocidental em todo o estágio de desenvolvimento, incluindo muitas técnicas do séc. XX, dá aos princípios Orff a lógica que o recomenda não só aos devotos declarados do compositor e seu estilo

peçoal de composição, mas também lhe granjeia o respeito até dos que adotam outras filosofias de ensino musical.

(Adaptado do *Grove Dictionary of Music and Musicians*)

## **4-A METODOLOGIA ORFF-SCHULWERK**

### **4.1-Breve histórico da metodologia Orff-Schulwerk**

Segundo Landis e Carder (1972), Orff começou a se envolver com educação musical na década de 1920, mesma época em que Emile Jaques-Dalcroze fazia suas surpreendentes inovações nesse campo. Orff sofreu influência do pensamento de Dalcroze, bem como dos fatores que contribuíram para a formação desse pensamento: a possibilidade de romper com os métodos tradicionais e com os materiais do estilo conservatorial da educação musical, uma procura pelo treinamento físico e da ginástica e o aparecimento de uma nova espécie de dança, que se tornou conhecida, desde então, como dança moderna. O interesse pelo teatro era compartilhado tanto por Dalcroze quanto por Orff sendo que este trabalhou em casas de ópera de Mannheim e Darmstadt. Foram abertas nesse período várias escolas de dança e ginástica. A *Guenterschule* de Orff e Dorothee Ghünter foi fundada em Munique, 1924. Ela diferia da maioria das outras escolas porque o combinava o estudo da música com o da ginástica e da dança. Essa unificação entre movimento e música era central no conceito de educação musical de Orff. A sua experiência pedagógica confirmou a natureza inseparável da dança e da música e resultou numa abordagem de ensino baseada na teoria de música elementar. As alunas (eram todas moças) de Orff da *Guenterschule* estavam preparando-se para se tornarem professoras de educação física. A maioria delas era apenas amadora na música e não pretendiam seguir carreira nessa área. Assim, Orff teve que começar o treinamento delas pelos mais simples rudimentos. Foi uma ótima



oportunidade para ele experimentar materiais e procedimentos da sua própria verve. A abordagem prática dos elementos da música em sala de aula é a origem do *Schulwerk*.

No intuito de preservar as idéias surgidas no processo educacional, Orff as registrou, publicando-as posteriormente. Em 1930, sai a primeira edição do *Schulwerk*, chamada “Exercícios Rítmicos e Melódicos”.

Com a Segunda Guerra Mundial, houve a destruição da *Guenterschule* e os instrumentos especiais, bem como a suspensão do trabalho de Orff como educador. Em 1948, surgiu outra oportunidade para o trabalho educacional de Orff. Um convite para que ele voltasse a produzir a música particular da *Guenterschule*, desta vez para uma série de transmissões educativas na rádio da Bavária. Agora focalizando as habilidades e necessidades da criança, Orff reformulou seu plano educacional. Também delineou mais claramente o conceito de música elementar. As transmissões continuaram por cinco anos. No *Mozarteum* em Salzburgo foram abertos cursos experimentais com crianças, que logo passaram a fazer parte normal do currículo, tendo Gunild Keetman como professora. Essa inclusão no currículo acabou por fazer com que Salzburgo se tornasse um centro para o *Schulwerk* e contribuiu muito para a disseminação da metodologia para outros países.

O Instituto Orff, fundado em 1963, oferece treinamento na metodologia para professores de muitas partes do mundo. Alguns nomes se destacaram na disseminação da idéias de Orff, tais Doreen Hall e Arnold Walter no Canadá, Daniel Hellden na Suécia e Minna Lange na Dinamarca. Outros educadores levaram o metodologia para a Bélgica, Inglaterra, Grécia Holanda, Israel, América Latina, Portugal, Espanha, Turquia, Estados Unidos e Iugoslávia. Naohiro Fukui, depois de 1953, introduziu o uso do ano Japão.

Como afirmam Landis e Carder (1972), pelo fato de Orff ter baseado sua abordagem em canções infantis e folclore particulares de sua terra, a Alemanha, simples



traduções da sua obra não são adequadas. Isso fomentou o aparecimento de adaptações do material Orff em sueco, flamengo, dinamarquês, francês, português, espanhol e inglês. O ponto de partida do plano educacional deve fazer uso dos conhecimentos infantis da cultura à qual pertence o estudante, para que essas edições sejam realmente consoantes com a filosofia de Orff. Assim, grandes professores do *Schulwerk* estudaram seus princípios e delinearão o repertório pedagógico a partir de materiais que fossem próprios à determinada nacionalidade. Como canções pentatônicas são muito usadas no primeiro volume e estando esse modo muito relacionado, na perspectiva de Orff, à vida musical da criança, pareceu lógico aos educadores fazer uso de canções pentatônicas nas versões adaptadas.

Alguns professores americanos tentaram combinar o *Schulwerk* com o método Kodaly de solmização. Denise Bacon descreveu suas experiências no uso integrado das duas abordagens. De certa forma, o momento de combinar as duas linhas de pensamento parece ser uma questão acadêmica. Os dois movimentos já estão interligados pois seus líderes consultaram e aprenderam um do outro, como Wilhelm Keller já apontou.

Pode ser interessante conhecer um pouco da história dos contatos entre os colegas e professores húngaros do Instituto Kodály e os do Instituto Orff; além disso saber em que diferem o *Schulwerk* e o método Kodály.

No último ano da vida de Kodaly, 1967, o Instituto Orff o contactou e mais alguns de seus colegas – Gabor Friss, Dr. Josef Peter, Dr. Otto Borhy, Istvanna Gaal, Katalin Forrai e outros. Aos primeiros encontros entre seguidores de Orff e pedagogos musicais húngaros, durante a “Semana da Conferência Mundial de Educação Musical” em Graz, na Áustria, seguiu-se a conferência de Isme, em Budapeste. Lá novos contatos entre os discípulos dos dois grandes educadores foram travados.

Quanto às similaridades e diferenças entre o pensamento dos dois grandes educadores, podemos dizer que tanto Kodaly quanto Orff planejaram ensinar um vocabulário de motivos rítmicos e melódicos. As técnicas dos dois para chegar a tanto, todavia, eram bastante diferentes e certamente divergiam nas razões filosóficas para a construção de tal vocabulário. Kodaly dava valor ao repertório de motivos musicais como um meio de desenvolver a habilidade em leitura musical. Orff, por sua vez, viu nesse repertório um meio de cultivar a criatividade.

#### **4.2-Organização da metodologia Orff-Schulwerk**

O Orff-Schulwerk é uma coleção de cinco volumes, a saber:

Volume I – Pentatônico (indicado para crianças de quatro a oito anos)

- 1) RÍTMICA-PROSÓDICA. – Palavras ritmadas em ternário e binário. Rimas infantis. Jogos. Trava-línguas. Adivinhas.
- 2) EXECÍCIOS RÍTMICOS. – Eco com palmas em binário e ternário. Ostinato com palmas em binário e ternário. Ostinato para instrumentos de percussão. Formação de frases rítmicas – pergunta e resposta.
- 3) FORMA. – Rondó rítmico. Rondó em três grupos. Parte A de rondó a ser completado com improvisação. Cãnone para palmas e pés. Rondó para instrumentos de percussão
- 4) EXERCÍCIOS MELÓDICOS. PENTATÔNICO. – Ostinato para um e para dois instrumentos de barra em binário e ternário. Formação de frases melódica – pergunta e resposta.

Volume II – Dominante (indicado para crianças de oito a dez anos)

- 1) RÍTMICA-PROSÓDICA. – Compassos e valores com palavras.
- 2) PROSÓDIA-RÍTMICA. – Exercícios de linguagem. Frases com acompanhamento de textos. Pequenos poemas. O ostinato prosódico.
- 3) PROSÓDIA COM ACOMPANHAMENTO INSTRUMENTAL.
- 4) RÍTMICA PURA. – Exercícios rítmicos para instrumentos elementares
- 5) FORMAS RÍTMICAS E INSTRUMENTAIS. – O ostinato, a frase. Lied, rondó e cânone.
- 6) EXERCÍCIOS INSTRUMENTAIS. – Técnica.
- 7) TONALISMO E MODALISMO. – Tônica, dominante, 2º e 6º graus. Pedal e bordão. Modo eólio.
- 8) EXERCÍCIOS DE ENTONAÇÃO. – Formação de melodias com preponderância de intervalos de 3ª maior e menor, 5ª, 6ª e 8ª.
- 9) HARMONIA ELEMENTAR. – Cadência. Harmonização a duas vozes.
- 10) CANÇÕES E PEÇAS INSTRUMENTAIS.
- 11) EXERCÍCIOS DE DIREÇÃO.

Volume III – Subdominante (indicado para crianças de dez a doze anos).

- 1) RÍTMICA-PROSÓDICA. – 5/8, 7/8, 9/8, 12/8 e 2/2. Tresilhos e síncopes.
- 2) PROSÓDIA. – Relação de palavras e som. Representação cênica.
- 3) EXERCÍCIOS MELÓDICOS. – Intervalos de 2ª menor, 7ª maior e menor. Formação de melodias para voz, flauta e outros instrumentos. Completar frases. Bemóis e sustenidos. Armadura de clave. Modos dórico e frígio. Transposição.
- 4) HARMONIA. – Canções a duas e três vozes exercitando a dominante e subdominante. Falso bordão.



- 5) EXERCÍCIOS INSTRUMENTAIS. – Técnica. Ostinatos e exercícios breves em eólico, dórico e frígio (iniciação) Exercícios para dois ou três tambores utilizando a dominante e a subdominante. Exercícios instrumentais que se desenvolvam com o 2º, 6º e 7º graus. Outras tonalidades.
- 6) FORMAS. – A variação.
- 7) Canções populares.

Volume IV - Menor (indicado para adolescentes de doze a catorze anos)

- 1) RÍTMICA-PROSÓDICA. – Todos os compassos com quiáteras e formas rítmicas complicadas. Mudança de compasso. Melodias irregulares.
- 2) RÍTMICA PURA.
- 3) EXERCÍCIOS INSTRUMENTAIS. – Ostinatos para um ou mais instrumentos nos modos frígio, maior, menor e em ritmos livres. Outras tonalidades.
- 4) PROSÓDIA INSTRUMENTAL. – Poemas, romances, etc. Expressão.
- 5) EXECÍCIOS VOCAIS E INSTRUMENTAIS. – A duas, três ou quatro vozes “à capela”. Falso bordão, paralelismo, contraponto simples. Inversões. Desenvolvimento do frígio.
- 6) HARMONIA. – Harmonização vocal e instrumental de um baixo e de um soprano. Cadências.
- 7) FORMAS. - A variação
- 8) CANÇÕES POPULARES.

Volume V



CANÇÕES E OBRAS INSTRUMENTAIS em todas as versões musicais. Para cantar, tocar com instrumentos, dançar, encenar, fazer com mímica etc.

#### 4.3-Princípios pedagógicos

A idéia central na qual Orff baseava a sua abordagem da educação musical era a de que música, movimento e fala são inseparáveis, e formam uma unidade que ele denominou de **música elementar**. Orff notou que as crianças, ao se expressarem em situações espontâneas, usam música, movimento e fala juntas, não separadamente.

Enquanto dança, é comum à criança cantar; enquanto canta, movimentava o corpo no ritmo da canção. Orff usou a palavra **elementar** para designar uma primária, rudimentar expressão pessoal produzida naturalmente através da música.

Como nos diz Landis e Carder (1972), Orff voltou o olhar aos estágios iniciais do desenvolvimento cultural, quando a música não era treinada metódica e exaustivamente, não era sofisticada, e sempre estava junto da fala e do movimento. Orff concordava com a teoria de que o desenvolvimento histórico é, de certo modo, revivido na existência particular de cada indivíduo. A criança é vista como um ser primitivo, cujas primeiras respostas musicais se assemelham com as que os etnomusicólogos observam em culturas tidas igualmente como primitivas. Como idéia base de sua construção no campo da pedagogia musical, Orff determinou que a educação musical deveria começar com os mais simples conceitos e canções. Dessa idéia base, resulta uma seqüência gradual e cumulativa de experiências de aprendizado.

Embora a teoria de que desenvolvimento musical da criança seja similar ao que ocorreu ao longo do desenvolvimento musical da nossa civilização não desfrute mais de

tanto crédito entre os educadores de hoje, o conexo plano de estruturação do material de aprendizado numa progressão do mais simples ao mais complexo encontra ampla aceitação.

Como escrevem Landis e Carder (1972), o *Schulwerk* de Orff foi planejado para ser usado já por crianças pequenas e deve utilizar as próprias experiências musicais da criança como material para o processo de aprendizado. O nome da criança, palavras familiares, pregões e citações faladas ritmicamente ou cantadas são material didático. A criança ouve seu nome falado ritmicamente, então o canta e depois lê e escreve o ritmo em notação musical. Manipulando elementos tão familiares quanto os nomes dos colegas, o próprio nome, ou frases ouvidas repetidas vezes no cotidiano, a criança começa a fazer uso, ainda que de forma rudimentar, da linguagem musical; sendo que o prazer e o lúdico estão presentes no uso dessa linguagem. Intervalos melódicos são aprendidos como os padrões rítmicos. A criança os assimila cantando-os, falando-os, movendo-se e, inclusive, tocando-os, pois os instrumentos são usados desde o início. Naturalmente, no começo tocam-se motivos elementares que, ao longo do curso, vão se sofisticando e sobre os quais se constroem estruturas cada vez maiores e mais complexas. Assim, a criança usa materiais com os quais é capaz de trabalhar e está apta a desenvolvê-los com satisfação.

### **Orff e o Ritmo**

Orff encontrou na Euritmica de Jaques-Dalcroze mais do que um princípio com o qual concordava. A idéia de maior influência no trabalho de Orff é a de que o ritmo é o mais forte elemento da música; que a mais primitiva e natural resposta musical humana é rítmica; sendo o ritmo, portanto, o ponto de partida mais lógico para a educação musical. Uma vez que o ritmo é o elemento presente tanto na fala, quanto no movimento e na música, é naturalmente ele o ponto de partida do *Schulwerk*. A idéia da primazia do ritmo

leva diretamente ao desenvolvimento de um conjunto especial de instrumentos. Na filosofia de Orff, e também em Dalcroze, a iniciação ao piano, ao violino e a outros instrumentos tradicionais, deve ser precedida pelo desenvolvimento de certas habilidades, como a audição, o reconhecimento e entonação de intervalos melódicos, o reconhecimento e execução de padrões rítmicos.

Landis e Carder (1972) afirmam que, para Orff, criatividade (logo, o estímulo a ela) era fundamental. Por isso, seu plano de ensino é munido de muitos tipos de tarefas em que as partes originais devem ir sendo enriquecidas por idéias dos próprios alunos. As crianças devem explorar os sons das palavras, do corpo, dos instrumentos. Devem escolher ou inventar ritmos e fragmentos melódicos e os usar para criar “levadas” rítmicas, introduções e codas, e até canções inteiras. O professor aqui é um agente que fomenta o aparecimento de novas idéias.

Para que possa desempenhar bem sua função, o professor deve estar preparado para ajudar as crianças com a notação de suas idéias musicais e com a avaliação da música que produzem. Deve também saber aproveitar o esforço criativo dos pequenos no estudo de forma e estilo musicais. Os professores que são criativos, flexíveis e abertos a novas idéias estão mais aptos para nutrir essas características, intrínsecas à metodologia, nos seus estudantes.

### **A Música Elementar**

A música elementar é intensamente pessoal, baseada na performance comunicativa. Ela é feita com as próprias idéias das crianças, tendo o *Schulwerk* com seu cuidadoso e planejado vocabulário rítmico-melódico, como suporte. Essa música é primitiva, pueril, natural e física.



Conforme nos lembram Landis e Carder (1972), o conceito de música elementar inclui a suposição de que a criança revive, através das experiências de aprendizado, o desenvolvimento musical da humanidade. Na pedagogia Orff, as primeiras experiências musicais da criança são muito importantes: pregões, gritos, cantigas, rodopios (e outras brincadeiras com movimento). A música elementar não se restringe aos fenômenos puramente sonoros, inclui também os cinéticos; fala, canto e movimento são uma combinação, são a mais natural e genuína expressão musical.

Orff preparou para publicação um material de ensino, onde pretendeu preservar suas idéias e transmiti-las a seus estudantes e outros seguidores. O material foi escrito durante o uma série de rádio com crianças, e depois de alguns anos de magistério, nos quais sua filosofia foi formulada e seus procedimentos se definiram. No método Dalcroze, criatividade em forma de improvisação era o maior objetivo do programa. Assim como Dalcroze, Orff definiu as idéias de como a improvisação seria feita. Ele era enfático ao declarar que as suas canções escritas para as salas de aula de crianças eram apenas modelos. Essas canções-modelo possuíam as características inerentes à filosofia Orff de música e educação:

(1) O modo pentatônico é usado em todo o primeiro volume do *Schulwerk*. (2) ostinatos e bordões, que ele esperava as crianças criarem na sala de aula, eram freqüentemente escritos nos modelos que Orff providenciava. Como Kodaly, Orff escolheu usar como música de ensino aquelas que tivessem um forte sabor nacionalista, na compreensão de que as canções folclóricas e outras músicas eram uma parte marcante das experiências da infância. Orff recomendava que os professores de cada parte do mundo usassem a música de sua própria herança e idioma. (4) Motivos são tomados da canção e usados na sua introdução e acompanhamento. (5) O denominado "instrumental Orff" é



usado. (6) A parte básica da idéia de música elementar é vista nos volumes publicados do *Schulwerk*: os cantos e pregões da infância, especialmente o denominado canto universal da infância, a terça menor descendente, é usada no início. É notório que Orff buscou as primeiras e simples experiências na vida musical da criança como ponto de partida para o ensino da forma. A organização das experiências de aprendizado segue numa progressão gradual do simples para o difícil. (7) Padrões falados, indo de acordo com o item anterior, começam com palavras isoladas e progredem para atividades mais complexas, como cânones falados. Ilustração 1: Landis e Carder, 1972, p. 75.

The day is now over  
Orff, D. H. translation

Alto-Glockenspiel  
Alto-Xylophone  
Bass

*p<sup>i</sup>*  
*pizz.*  
*arco*  
*sempre pizz.*

The  
day is now o - ver the moon shines so bright, lit - tle

“O dia acaba agora” (The day is now over) de *Música para Crianças* ilustra importantes características do repertório didático Orff:

Ostinatos são bastante usados e ajudam a desenvolver a independência e interdependência das vozes. A combinação de muitos ostinatos é um recurso frequentemente usado que envolve muitos instrumentistas além dos cantores, e encoraja a prática de conjunto. Assim como muitas outras canções de Orff para uso didático, essa aparece numa completa e simétrica organização, com introdução e acompanhamento. (Muitas das canções também têm coda). Orff usou os motivos mais simples, extraídos da própria melodia, para criar a introdução e o acompanhamento, o mesmo procedimento que ele queria que os alunos utilizassem para criar suas próprias estruturas. O modo pentatônico pode ser usado numa textura de muitas linhas (seis neste caso) sem grandes dissonâncias. O humor, uma delicada qualidade que permeia o repertório didático de Orff é evidente na orquestração e nas palavras. A “orquestração” é típica do *Schulwerk*.

#### **Fala**

Landis e Carder (1972) afirmam que fala como uma parte da experiência musical é uma característica de distinção da abordagem do Orff-Schulwerk. Orff fez dela uma parte do seu projeto porque ele cria que uma progressão gradual dos padrões de fala para as atividades rítmicas, e daí para a canção, era mais natural para a criança. Ele planejou uma seqüência que começa com fala, continua com percussão corporal como palmas ou batidas no corpo, e culmina com execução instrumental. Orff facilitou o processo usando versos infantis, pregões, cantigas e ditados tradicionais.

### Canto

Fala, cantarola e canção propriamente dita são todos pontos de uma mesma linha contínua, como escrevem Landis e Carder (1972). Experiências com canto procedem da fala; melodias nascem a partir do ritmo das palavras. As crianças cantarolam palavras, frases e rimas infantis. Elas batem (palmas ou em instrumentos) os padrões rítmicos dessas frases e rimas. Elas descobrem que suas vozes sobem e descem enquanto cantarolam. Neste ponto a transição é feita da fala para o canto. A partir de então, fala e canto se reforçam e se complementam mutuamente na experiência de aprendizado.

Desde a primeira página, as canções de *Música para Crianças* são escritas em grades que incluem acompanhamentos de instrumentos ou de percussão corporal ou de ambos. Existem composições instrumentais sem nenhuma parte vocal, mas não existem canções sem acompanhamento ou partes para instrumento solo. Existe uma rígida e planejada seqüência para a introdução de intervalos melódicos. O canto começa com a terça menor descendente, sol-mi (5-3). Outros tons são adicionados na seguinte ordem: lá, ré, dó (6,2,1), (para completar a escala pentatônica), e então o fá e o si (4, 7), (completando, assim, a escala diatônica).

A escolha do modo pentatônico deriva da crença de Orff de que este modo é a tonalidade natural da criança. De acordo com a sua teoria de que o curso da história da música é revivido em cada indivíduo, ele considerou o modo pentatônico apropriado para o nível de desenvolvimento mental da criança pequena. Neste modo, sendo todas as quintas justas, a criança pode improvisar muitas linhas melódicas ao mesmo tempo sem dissonâncias e sem tender para os centros tonais das escalas maior e menor. Em outras



abordagens músico-pedagógicas, a escala maior é o ponto inicial para o ensino de melodia. Em Orff, as escalas maior e menor são adiadas até mais tarde, quando, enfim, passam a ser bastante usadas.

Uma decorrência do desenvolvimento natural da criança se expressa no reconhecimento de muitos tipos de relações intervalares. Modos e escalas não ocidentais podem ser tão naturais à criança quanto o sistema diatônico. Igualmente, sua própria escolha de progressão de acordes pode fugir das convenções da tradição ocidental. A exposição a tal gama de relações sonoras irá contribuir para o desenvolvimento de uma maior sensibilidade melódica e harmônica, que irá encontrar total liberdade na improvisação. A criança estará preparada para apreciar tanto a música contemporânea quanto a tradicional.

### **Movimento**

A abordagem de Orff do movimento começa com o movimento elementar.

O tipo de movimento que as crianças fazem sem qualquer treinamento especial. Ele se desenvolve sem qualquer ajuda fora de si mesma. As crianças gostam de correr, pular, rodopiar e muitas outras coisas sem qualquer propósito; só por diversão. Assim, elas são capazes de criar seu próprio tipo de movimento que é repleto de uma expressão viva. A criança, nos primeiros anos, não é capaz de expressar seus pensamentos e sentimentos por palavras como ela o faz com o movimento ou pinturas. (Landis e Carder, 1972, p.83).

Movimento elementar é feito sem treinamento, são ações naturais, comuns a todas as crianças. O prazer deste movimento se assemelha ao prazer que a criança tem no fazer musical à sua maneira. Movimentos como correr, pular, rodopiar – freqüentes em seus jogos – são tidos como parte do desenvolvimento musical na pedagogia Orff. O professor deve encorajar esses movimentos, relacioná-los com música e os usar na construção de

conceitos musicais. Segundo Dorothee Guenther, grande bailarina e esposa de Carl Orff, crianças pequenas de qualquer lugar gostam de explorar movimentos. Há muita atividade rítmica sem propósito aparente quando a criança é deixada sozinha. Ela salta sobre obstáculos imaginários, corre uns poucos passos e pára abruptamente, anda pé ante pé, e rodopia até ficar tonta. Estas, afirma Dorothee, são formas válidas de expressar sentimentos e descobrir as possibilidades criativas do movimento. Infelizmente, estas formas são reprimidas ou extintas na primeira infância. No processo de ensino, segundo Orff, a liberdade e a alegria de explorar movimentos devem ser preservadas. Elas fazem parte da música elementar. Movimento e improvisação vão nutrir uma maior auto-consciência e ajudar a aumentar o potencial expressivo da criança. E o desenvolvimento da percepção irá não somente contribuir para firmar os fundamentos da educação musical, mas, ampliando-se, também irá lançar as raízes para uma vida de educação estética.

Landis e Carder (1972) afirmam que muitos usos do movimento relacionados à música têm suas bases desenvolvidas desde cedo, em atividades lúdicas espontâneas. Crianças escolhem padrões de movimento e os executam como parte de uma composição que estão cantando e tocando. Movimento interpretativo é executado por uma criança, ou algumas, ou um grupo inteiro. Muitas canções dos cinco volumes de *Música para Crianças* se prestam a dramatizações criativas e vêm com peças instrumentais que podem muito bem ser acompanhadas com dança. A percussão corporal (palmas, tapinhas nas pernas, estalos de dedos, batidas de pé) servem para muitos propósitos. Ela permite à criança uma percepção do ritmo de uma forma que não a auditiva. A percussão corporal é muito usada também para acompanhar cantilenas e canções; e dá prática na execução rítmica, desenvolvendo a destreza que utilizada para se tocar instrumentos de percussão. Através de percussão corporal e outros movimentos, os conceitos básicos de forma musical podem ser

introduzidos. Um padrão de palmas ou batidas de pé, por exemplo, pode se tornar um tema. Ele pode ser repetido, variado, executado de trás pra frente, executado em antífona, ou usado como base para um rondó.

A percussão corporal pode ser usada por um grupo para acompanhar um poema ou uma pequena mensagem. Ela pode ser transferida para instrumentos de percussão. Como você pode ver, as crianças começam com ritmos que elas experimentaram na fala ou em melodias que elas têm tocado. Orff funde música com palavra falada e movimento e se encontra com as crianças no próprio espaço delas. (Dorothee Guenther, 1962, p. 92, apud Landis e Carder, 1972, p. 84.

No programa de treinamento de professores, o Instituto Orff de Salzburgo oferece cinco cursos em movimento. Nas salas de aula européias, de um modo em geral, o movimento têm sido uma parte do *Schulwerk* mais valorizada do que na América. Contudo, proponentes americanos estão começando a perceber mais e mais a importância fundamental do movimento. O movimento no *Schulwerk* de Orff deriva da Euritmica de Dalcroze, mas, diferente da Euritmica, não é o foco através do qual todo ou a maior parte do estudo musical é abordado.

Crianças usam o movimento da dança para interpretar do seu próprio jeito a música que ouvem; elas aprendem exercícios específicos em que usam cordas, bolas e outros objetos como introdução de padrões rítmicos específicos. Tempo e dinâmica são produzidos através do movimento e as crianças têm a oportunidade de improvisar movimentos cada vez mais complexos em resposta à música. (Beth Landis e Polly Carder-1972).

### **Improvisação**

Conforme escrevem Landis e Carder (1972), na perspectiva de Orff, o desenvolvimento da criatividade na criança é o propósito primário da educação musical. Esse desenvolvimento da criatividade se revela na habilidade com improvisação. E isto não pode ser alcançado dando-se à criança o material já pronto, excessivamente sofisticado, da



tradição clássica. Não. Deve-se apenas dar à criança a ajuda necessária para que ela produza sua própria música, no seu próprio nível, integrada com um conjunto de outras atividades. Fala e canção, poesia e música, música e movimento, tocar e dançar, não estão ainda separadas no mundo da criança, são essencialmente uma unidade indivisível, todas regidas pelo mesmo instinto de jogo, que é o motor primário no desenvolvimento da arte e do ritual. Foram encontrados estreitos paralelos disto nas culturas arcaicas e nos denominados estágios primitivos da nossa própria civilização. Presume-se que muito do fascínio que os contos infantis exercem sobre as crianças surja “de uma inconsciente simpatia entre a criança e o pensamento e costumes da infância da civilização”. Já se sabe hoje que algumas rimas e contos infantis são antiqüíssimos; não poucos remontam aos tempos pré-históricos. Então pensemos em quais seriam seus equivalente musicais. Essa reflexão nos levará ao reconhecimento do valor dos padrões repetitivos, que correspondem às infundáveis repetições em canções, contos e jogos cantados; vamos então entender a insistência das melodias pentatônicas (que representam a camada mais profunda das canções folclóricas em várias culturas) e a primordial importância do ritmo: impulso anterior e mais forte do que o impulso melódico.

### **Instrumentos**

Instrumentos especiais são uma característica de distinção da abordagem pedagógica de Carl Orff, em relação a outras metodologias. A ênfase no ritmo como o mais forte elemento constituinte da música levou o desenvolvimento de instrumentos especialmente projetados. Com a ajuda de especialista em história e construção de instrumentos, Orff desenvolveu um conjunto instrumental de suaves, delicados timbres. Os instrumentos são fáceis de tocar, são de excelente qualidade e estão mais intimamente

relacionados com os modelos primitivos ou com os instrumentos das culturas não ocidentais (como o gamelão indonésio) do que com a seção de percussão da moderna orquestra sinfônica. Os instrumentos são xilofone soprano, alto e baixo; glockenspiel alto e baixo e metalofone soprano, alto e baixo. Todos são tocados com baquetas. Existe um caixa de ressonância de madeira em cada instrumento e as barras das notas podem ser removidas para criar escalas específicas. Os instrumentos mais comumente usados nas salas de aula na música elementar são diatônicos, com barras extras para o fá sustenido e o si bemol. Instrumentos cromáticos do mesmo tipo estão também disponíveis. Orff escolheu a viola da gamba e o alaúde para suplementar o conjunto de percussão. O cello e o violão podem substituí-los. Flautas doce também são usadas com o instrumental Orff. Outros instrumentos, como o tambores, címbalos e triângulos podem ser usados no conjunto. *Schulwerk* não faz uso do piano como acompanhador do canto, mas o som do instrumento, usado esparsamente, enriquece a sonoridade do conjunto. Adicionar um piano com textura muito cheia, acordes no órgão ou qualquer outro instrumento com muita penetração ou timbre contrastante, iria destruir o som pretendido. Os timbres foram deliberadamente planejados para o modelo de composições do *Schulwerk*. Os seguidores de Orff deixam claro que os instrumentos não são brinquedos.

Os instrumentos Orff são projetados para requerer apenas movimentos de músculos grandes e exigem pouca técnica de execução. Contudo, isso não significa que se possa tocar de qualquer jeito. Faz parte do plano do Orff que as crianças sejam instruídas sobre como tocar os instrumentos corretamente.

Hoje em dia o instrumental Orff é bem conhecido em vários países, sendo considerado indispensável para sua metodologia educacional. Orff esperava que os instrumentos que ele projetou ou escolheu fossem usados constantemente ao longo de todo

o *Schulwerk*. Muitas das técnicas de ensino no seu plano educacional dependem dos instrumentos. Pedir às crianças para criar música torna-se muito prático quando os instrumentos estão disponíveis. Tocar instrumentos permite à criança expor suas idéias musicais com menos auto-consciência do que seria necessário se tivesse que cantá-las. O plano de ensino inclui execução solo e em conjunto e a alternância dos dois. As crianças podem tocar figuras rítmicas e melódicas e aprender a manipulá-las de muitas maneiras. Pela execução instrumental, crianças podem participar de conjuntos e começar a entender certos princípios musicais como a polifonia.

Crianças devem sempre tocar de memória – só isso garantirá o máximo de liberdade – mas a notação não deve ser desconsiderada; pelo contrário, ela deve ser introduzida logo no início (junto com padrões de fala, para a qual a notação rítmica é suficiente). De modo que a criança possa anotar qualquer ritmo que ocorrer a ela. (Orff, introdução de Música para Crianças, apud Landis e Carder, 1972, p.96)

Landis e Carder (1972) salientam que tocar de memória um instrumento especialmente projetado para a criança, é muito mais satisfatório para ela do que o estudo do piano ou outro instrumento que requeira simultânea leitura da notação musical, familiaridade com a natureza do instrumento e o complexo processo de execução. A idéia de Orff de que as crianças aprendam, desde o início, a tocar de memória, livra-as da demanda da simultaneidade de tocar, ler a notação e coordenar sua performance com a de outros indivíduos.



o *Schulwerk*. Muitas das técnicas de ensino no seu plano educacional dependem dos instrumentos. Pedir às crianças para criar música torna-se muito prático quando os instrumentos estão disponíveis. Tocar instrumentos permite à criança expor suas idéias musicais com menos auto-consciência do que seria necessário se tivesse que cantá-las. O plano de ensino inclui execução solo e em conjunto e a alternância dos dois. As crianças podem tocar figuras rítmicas e melódicas e aprender a manipulá-las de muitas maneiras. Pela execução instrumental, crianças podem participar de conjuntos e começar a entender certos princípios musicais como a polifonia.

Crianças devem sempre tocar de memória – só isso garantirá o máximo de liberdade – mas a notação não deve ser desconsiderada; pelo contrário, ela deve ser introduzida logo no início (junto com padrões de fala, para a qual a notação rítmica é suficiente). De modo que a criança possa anotar qualquer ritmo que ocorrer a ela. (Orff, introdução de Música para Crianças, apud Landis e Carder, 1972, p.96)

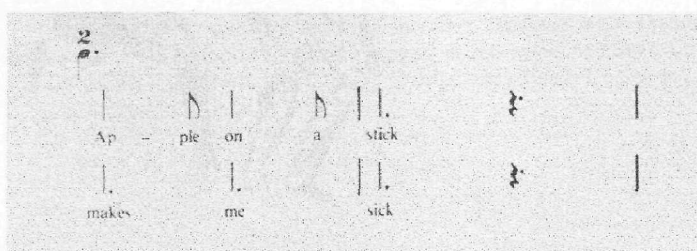
Landis e Carder (1972) salientam que tocar de memória um instrumento especialmente projetado para a criança, é muito mais satisfatório para ela do que o estudo do piano ou outro instrumento que requeira simultânea leitura da notação musical, familiaridade com a natureza do instrumento e o complexo processo de execução. A idéia de Orff de que as crianças aprendam, desde o início, a tocar de memória, livra-as da demanda da simultaneidade de tocar, ler a notação e coordenar sua performance com a de outros indivíduos.

#### 4.4-ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

##### Fala

Fraee (1987) afirma que o ritmo inerente à linguagem nativa das crianças é um importante recurso para o ensino. As rimas, jogos de palavras, provérbios, pregões, nomes próprios etc. oferecem uma vastíssima gama de possibilidades para se trabalhar elementos musicais.

Ilustração 2: Fraee, 1987, p. 14.



Vemos neste, outro exemplo, elementos expressivos, como dinâmica e acentos, sendo explorados no trabalho com fala. Ilustração 3: Fraee, 1987, p. 17.

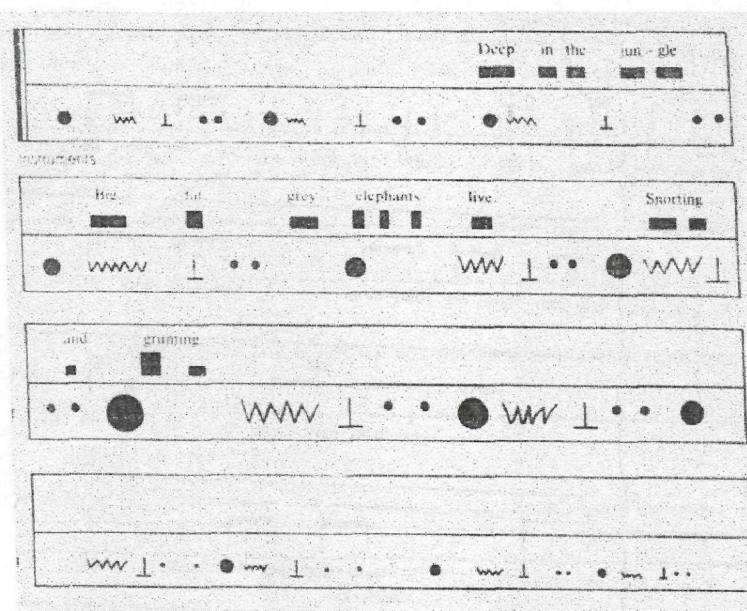
A musical notation for a rhyme with dynamic markings and accents. The text is written in two lines: "Eats our sights are bits-kings, who-king back at" and "oh, try to leave them, they will eat out." The first line has notes for "Eats", "our", "sights", "are", "bits-kings", and "who-king back at". The second line has notes for "oh, try", "to", "leave", "them", "they", "will", "eat", "out." There are also some musical symbols like a treble clef, a key signature, and dynamic markings like "mf" and "f".

mf = finger cymbals f = hand drum

Vol. II, p. 114

Jane Frazee (1987), em seu livro *Discovering Orff*, afirma que atividades com fala também ajudam na escrita e desenvolvem a habilidade improvisatória. Ela sugere que se proponha aos alunos a realização de gráficos representando sons vocais e ou a invenção de atmosferas sonoras para histórias ou poemas. Nesta última sugestão, um exercício que trabalha uma espécie simples de música programática.

Ilustração 4: Frazee, 1987, p. 18.

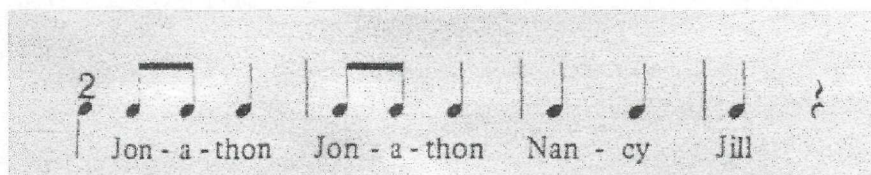


Beth Landis e Polly Carder (1972), endossando o pensamento de Orff, afirmam que cada professor deve usar as rimas infantis, ditados e nomes que já são familiares para a sua turma de alunos. As crianças criarão, assim, padrões rítmicos baseados nestas e em outras palavras. Por exemplo, alguns professores listam os primeiros nomes de algumas crianças, e a classe os organiza numa ordem que produza ritmos interessantes. Então a lista pode se



tornar música; ou frases curtas podem ser construídas a partir de padrões rítmicos feitos de alguns nomes.

Ilustração 5: Landis e Carder, 1972, p. 78.



Conceitos como compasso, acento e anacruse podem ser introduzidos em padrões falados, reforçados em outras atividades, então estudados no contexto musical. Por exemplo, o conceito de cânon pode ser introduzido de forma eficiente através da fala. Grupos de crianças cantam uma frase ou sentença que é tornada interessante pelo uso de ritmos variados. Usando a idéia de um círculo, um grupo começa e, no ponto que foi assinalado, o segundo grupo entra. O terceiro grupo começa quando o segundo chegar ao ponto pré-determinado. Crianças habituadas a processos criativos, criam uma infinidade de palavras, frases e rimas que podem ser usadas no processo de ensino. Quando as crianças estão aprendendo os nomes de lugares, cores, dias da semana, flores e coisas parecidas, elas podem essas palavras em padrões repetidos ou em combinações interessantes. Ritmos incomuns ou complexos não devem ser evitados se estão presentes na fala normal da criança e se já são um pouco familiares a elas. Crianças são flexíveis o suficiente para se adaptar prontamente a mudanças de compasso e polirritmia e podem aceitá-las como naturais, como se fossem o mais tradicional padrão rítmico. Quanto à notação, muito cuidado de ser tomado para que não seja distorcido o ritmo natural inerente à fala.

Enquanto as crianças estão estudando conceitos rítmicos através da fala, outras idéias essenciais podem ser introduzidas através do mesmo meio. Fraseado, dinâmica, staccato, e legato podem ser “descobertos” pela criança por esse mesmo caminho. Conhecimentos de forma musical podem advir de atividades com fala – repetição, contraste, forma simples, binária, ternária e rondó. Alguns conceitos que poderiam parecer bem difíceis quando encontrados numa música já pronta, como melodia dinâmica e outros eventos musicais que ocorrem simultaneamente numa composição, podem ser introduzidos paulatinamente através de falas ritmadas e depois transferidas para o contexto musical. Conceitos rítmicos são reforçados pela combinação de fala com padrões de percussão corporal – palmas, estalos, tapinhas nas pernas etc. No exemplo seguinte, em língua inglesa, o padrão de colcheias é feito com palmas pelo grupo 1 e pode ser introduzido pelo ritmo da palavra “forbidden”. Ilustração 6: Landis e Carder, 1972, p. 80.

The illustration shows musical notation for two groups, Group I and Group II, with lyrics and clapping patterns. Group I's lyrics are "For - bid - den fruits are sweet. For -" and Group II's lyrics are "For - bid - den fruits are". The notation includes notes, rests, and clapping symbols (vertical lines with flags) indicating the rhythm. The lyrics are split across multiple lines of notation to show the flow of the phrase.

### **Movimento**

O aspecto cinestésico da performance musical é muito importante na pedagogia Orff. A resposta física é o fundamento no qual o fazer musical em grupo se assenta. Quando as crianças podem manter uma batida em determinado pulso, estão prontas para o trabalho em conjunto. A pedagogia Orff não vê os estudos com movimento como um fim em si mesmo, mas como um meio para o amadurecimento musical e emocional.

Em sua obra *Discovering Orff*, Jane Frazee (1987), expressando o pensamento de outros professores de Orff, mostra uma seqüência de quatro estágios no trabalho com o movimento: imitação, exploração, escrita e improvisação. Nestes estágios propõem-se aos estudantes uma ampla gama de problemas musicais, que lhes promove o aprimoramento.

A ordem de sucessão dos estágios está diretamente ligada a uma ordem crescente de complexidade da resposta musical requerida dos estudantes. Na sala de aula, contudo, em algumas lições os estágios não obedecerão necessariamente à ordem proposta acima. Alguns elos da cadeia de pensamento de um determinado estágio podem se ligar a elos de outro estágio, se isso for ajudar no domínio das habilidades e conceitos. Por conta disso, muitas vezes ocorre sobreposição de estágios.

### **Imitação**

#### **1 – Imitação Simultânea**

Alguns processos usados na pedagogia Orff para o desenvolvimento de habilidades e assimilação de conceitos no estágios iniciais, são muito semelhantes a métodos tradicionais. Atividades imitativas, por exemplo, são uma ótima ferramenta. Dentro da imitação, temos a chamada imitação simultânea, que consiste numa resposta o mais imediata possível à sugestão, temporalmente falando. Este princípio é usado em atividades



com movimento, percussão corporal, imitação sonora e respostas instrumentais a gestos, para citar apenas alguns exemplos.

Frazee (1987) afirma que atividades com movimento servem como uma introdução à imitação simultânea. Enquanto imitam um líder, os estudantes desenvolvem a capacidade de observação e a habilidade de responder rapidamente a um estímulo. Começam a construir um vocabulário de movimento. Padrões rítmicos e pulso em grupo podem ser introduzidos por imitação simultânea. Movimento de espelho, que consiste em imitar os gestos do líder ou parceiro no momento em que ocorre, é outra típica atividade imitativa.

A imitação de sons de percussão corporal introduz a criança no campo das possibilidades de colorido sonoro do próprio corpo. A variedade de sons a serem imitados e explorados é imensa: palmas (graves ou agudas) tapas em várias partes do corpo, estalos de dedos, passos etc. Há, é claro, os sons vocais que expandem ainda mais as possibilidades sonoras do corpo.

Por esses sons proverem uma grande variedade de timbres, são passíveis de serem “orquestrados” em pequenas peças. Sendo já uma base para se trabalhar posteriormente em grades vocal e instrumental.

Um outro procedimento mencionado por Frazee (1987) é a resposta instrumental a gestos de percussão corporal. Esta envolve a transferência dos movimentos do mestre para os instrumentos de percussão, sejam estes melódicos ou não. Por convenção, pode-se requerer a resposta de determinados instrumentos a estalos de dedos do líder, e resposta de outros instrumentos a palmas e de um terceiro grupo a batidas de pé.

## **2) Imitação Lembrada**

Requerer das crianças que lembrem determinada sugestão para uma execução posterior é um procedimento muito comum entre os professores. Este dispositivo de aprendizagem é chamado de imitação-eco e consiste na repetição literal, por parte da criança, de um gesto, de um motivo melódico, de um som ou padrão rítmico dado pelo professor. Muitos consideram essa atividade fundamental para construção de uma memória tonal e rítmica.

Nos estágios iniciais, trabalha-se esse tipo de imitação no mesmo meio em que a sugestão foi feita. Se a sugestão é cantada, a resposta deve ser também cantada; se a sugestão é tocada num instrumento de percussão melódica, assim ela deve ser imitada. Com crianças maiores, contudo, o meio da imitação pode ser diferente do meio da sugestão. Um trecho tocado na marimba, por exemplo, pode ter a resposta cantada; uma sugestão em percussão corporal pode ser imitada em percussão instrumental e assim por diante.

O trabalho com eco é ótimo como atividade preliminar à improvisação e é um conveniente caminho para introduzir um material que será utilizado numa determinada lição. O eco ainda é uma excelente forma de avaliação. São pertinentes perguntas como as seguintes: Os estudantes podem repetir motivos rítmicos corretamente? Podem reconhecer e executar pequenas estruturas que são constituídas com os elementos correntes no seu estudo? E, mais importante, podem conduzir, elas mesmas, atividades com eco, exercitando, assim, a criatividade e autonomia?

## **3) Imitação sobreposta**

Com crianças pequenas, essa modalidade de imitação pode ser introduzida mediante um jogo. Para começar o jogo, afirma Frazee (1987), o professor precisa estabelecer um

gesto que será imitado pela classe. É necessário também convencionar uma palavra que servirá como referência para a introdução de um novo gesto. Enquanto as crianças repetem o primeiro gesto, o professor começa um novo, que elas só repetirão quando o professor disser a palavra convencionada.

Com crianças maiores, a imitação sobreposta pode ser feita com percussão corporal. Nesta atividade, a segunda voz ocorre a uma distância de quatro tempos depois da primeira. O professor pode começar com um padrão rítmico nas palmas, sendo imitado pelos alunos; durante a reprodução do primeiro padrão, o professor introduz um novo (com estalos de dedos, por exemplo), sendo também imitado pelos alunos e assim por diante. Alternar padrões mais complexos com mais simples é interessante para não tornar a atividade demasiadamente difícil. Ilustração 7: Frazee, 1987, p. 28.

The image shows musical notation for a rhythmic activity. It is divided into two main sections: 'TEACHER' and 'CLASS'. Each section contains four staves labeled 'Snap', 'Clap', 'Pat', and 'Step'. The notation uses various rhythmic symbols (dots, vertical lines, and musical notes) to represent these actions. The 'TEACHER' section shows a sequence of patterns, and the 'CLASS' section shows the same patterns being imitated. The notation is in 4/4 time. At the end of the 'CLASS' section, there is a bracketed section with the word 'etc.' indicating that the activity continues.



Imitação sobreposta também pode ser feita com melodias. Para maior clareza, é interessante que o motivo e a imitação usem meios diferentes. Por exemplo, se o motivo for tocado na flauta doce, a imitação deve ser cantada, ou ainda, tocada por um outro instrumento. Enquanto a turma repete o motivo, o professor introduz um novo que, por sua vez, também será imitado e assim por diante. A escala pentatônica é muito útil para começar essa atividade. Posteriormente, conforme cresce a habilidade dos alunos, o número de notas se expande para a escala diatônica.

Ilustração 8: Frazee, 1987, p. 28.



Nós achamos que o movimento é um utilíssimo meio quando desejamos providenciar uma ilustração gráfica da textura polifônica. Cânones com movimento podem ser executados sem acompanhamento, ou grupos podem ser ordenados por uma sugestão de timbre. Em outro caso, metade da turma pode se apresentar para a outra metade, de modo que a idéia de imitação sobreposta se torne clara por reforço visual.

Deixe-nos resumir: nós temos considerado três tipos de atividades com imitação – simultânea, lembrada e sobreposta. Elas provêem uma introdução essencial aos elementos da música e aos vários meios que as crianças usam em seu fazer musical. E, mais importante, as crianças tomam familiaridade com o estilo Orff de atividade participativa que é tão fundamental para o seu futuro desenvolvimento musical. (Frazee, 1987, p.29).

### Exploração

A exploração de novas maneiras de usar os elementos musicais é constante na pedagogia Orff. É um desafio sempre proposto aos estudantes de Orff a inovação no uso

dos conteúdos que estão aprendendo. Esse experimentalismo é um ótimo caminho rumo à improvisação. Os alunos podem ser encorajados a participarem do processo composicional, propondo-lhes, por exemplo, que mudem determinado elemento expressivos de um trecho musical, tal como a dinâmica, o timbre, acento ou tempo.

A experimentação, todavia, não precisa se limitar aos elementos expressivos. Ela pode ocorrer utilizando-se outros elementos da música. Os alunos podem, por exemplo, aumentar ou diminuir a atividade rítmica de uma determinada frase musical, ou mudar o compasso de uma composição. Pode-se ainda mudar a direção de uma melodia, alterar seu registro, diminuir ou aumentar seu âmbito, mudar seu modo etc. Pode-se mexer na textura também, adicionando-se ou reduzindo-se a instrumentação em cada vez em que a melodia é tocada. As possibilidades são inúmeras e o importante é manter aceso o interesse pela descoberta através da manipulação dos elementos musicais. O domínio dos conceitos pode ser efetivamente conseguida por essa intensa busca de novas possibilidades de uso dos elementos constituintes da música.

### **Escrita**

A pedagogia Orff não prescreve um modo rígido de ensino de escrita musical. Orff observou que a ênfase demasiada na escrita desde cedo é mais um problema do que uma solução. E viu que era ensinada às crianças a notação musical antes de elas poderem se exprimir em música. É como se quiséssemos que aprendessem a ler num idioma com o qual ainda não têm nenhuma familiaridade. Primeiro se deve aprender a “falar musicalmente”, depois vem o passo seguinte: a escrita musical. As idéias e o instrumental Orff (ainda que não sejam o único caminho) servem para dar conta desses passos.

Nas palavras do próprio Orff, em 1962 no simpósio de Toronto: “Não é difícil convencer uma criança de que precisa de notação, particularmente se a improvisação contínua cria o desejo de manter um registro das melodias inventadas” (Orff, 1962, apud Frazee, 1987).

Os professores de Orff abordam a escrita musical depois da experiência sonora. Som antes do símbolo é a regra. Com o uso de gráficos, pode-se passar às crianças pequenas a noção de que é possível representar visualmente um determinado som. Esses gráficos servem como uma introdução à notação contemporânea mais complexa.

Segue um exemplo de notação gráfica para a execução de uma peça para crianças pequenas.

Ilustração 9: Frazee, 1987,p. 30.

Pitched and non pitched percussion and mouth sound

Key:

- ▲ suspended cymbal crash (use timpani or other semi soft beater)
- sop. glockenspiel - any 2 pitches played simultaneously
- ▲ sop. xylophone gliss. (wooden beater)
- wood block

▲ Z ■ ▲ Z Z Z z z z

z z z z Z Z Z ■ ▲ Z



Na maioria das classes que adotam a pedagogia Orff, a notação convencional é introduzida por símbolos rítmicos. As crianças aprendem inicialmente a figura da semínima, a pausa equivalente e sua divisão. As figuras vão sendo apresentadas no contexto de um pulso definido, que pode ser tocado no corpo, num instrumento, no chão etc. Assim, a relação entre padrão rítmico e pulso é estabelecida desde o início.

A notação das alturas, por sua vez, começa com um número reduzido de notas. A terça menor descendente (sol-mi) é o típico ponto de partida. O professor vai então adicionando outras notas, chega à pentatônica e segue até a escala diatônica.

### **Improvisação**

Fraee (1987) nos diz que a improvisação é geralmente o estágio culminante no processo que tem sido descrito até aqui. As habilidades adquiridas na imitação, exploração e notação são agora usadas na construção de um trabalho original, próprio dos estudantes. É na improvisação que os alunos mostram mais seu amadurecimento e independência em relação ao professor.

Para uma melhor ordenação da atividade improvisatória, pode-se solicitar a um grupo de estudantes que improvisem usando uma variedade definida de elementos musicais e se limitando a determinados meios, naturalmente dentro das habilidades que o grupo já adquiriu. Assim a improvisação pode ser feita tanto por alunos novos quanto pelos mais avançados. Cada qual criando a sua música com os meios e habilidades de que dispõe.

A forma é um ótimo elemento para se fomentar um trabalho improvisatório. Primeiramente as crianças criam motivos rítmicos ou melódicos. A partir desses motivos, usando a técnica de pergunta-resposta, pode-se construir frases, períodos e seções inteiras.

A experiência de criar algo novo, a partir de uma pequena estrutura, oferece ao aluno o desafio e a satisfação de produzir uma contribuição original para o grupo.

Landis e Carder (1972) salientam que no *Schulwerk* de Orff, criatividade freqüentemente toma a forma de improvisação. As composições que Orff criou para seus pequenos alunos pretendem servir como modelos para as crianças fazerem um trabalho inovador hoje, assim como foi quando ele as escreveu. Usando essas canções como referência, estudantes comumente escolhem motivos melódicos ou rítmicos de outras canções familiares e os usam na criação de acompanhamentos introduções, codas e variações. Para encorajar a criatividade na parte de cada criança, o professor providencia oportunidades para improvisação. Em vez de sugerir o material musical e o que fazer com ele, o professor permite que os estudantes determinem a forma e o conteúdo da composição que estão criando. Crianças encontram genuína satisfação na manipulação de materiais musicais. Elas não se contentam com os primeiros produtos de suas improvisações.

Professores na metodologia Orff encorajam a auto-avaliação, experimentação e audição crítica quando as crianças estão improvisando. Acuidade auditiva e um certo grau de julgamento estético é desenvolvido nesse processo. É importante que cada criança tenha oportunidade de improvisar, freqüentemente usando instrumentos específicos, e avaliar o que tem sido produzido.

Uma simples e muito apropriada forma para a improvisação é o rondó. Uma estrutura com um tema que é um padrão fixo, executado por todos, alternado com episódios contrastantes improvisadas pelos indivíduos. Os instrumentos usados pelas crianças, devem escolhidos tendo-se em mente a improvisação. Os timbres bem combinados e os instrumentos oferecem uma interessante gama de possibilidades para se tocar os tipos de padrões musicais em que a improvisação, nesta metodologia, é baseada. "Sleep, Baby,

Sleep” (Dorme, neném, dorme) mostra algumas maneiras na quais as idéias musicais são usadas no modelo das peças do *Schulwerk*, com o objetivo de ajudar as crianças a criarem suas próprias canções. A linha vocal é apresentada primeiro em uníssonos, depois em terças, com a melodia em cima e, finalmente, com a melodia na linha de baixo. As terças para o glonkenspiel alto sugere um movimento de balanço ou ninar, adaptando-se à letra da canção.

Ilustrações 10, 10.2 e 10.3: Landis e Carder, 1972, p. 88-92.

The image displays a musical score for the piece "Sleep, Baby, Sleep" from the Schulwerk series. The score is arranged in two systems, each with five staves. The top staff is for the Soprano voice, followed by two staves for the Alto Glockenspiel (labeled "Alto Glockenspiel" and "Alto Glockenspiel"), and two staves for the Alto Xylophone and Bass. The tempo is marked "And" and the time signature is 4/7. The lyrics are: "Sleep, Baby, sleep. Thy father guards the sheep. Thy mother shakes the dream-land tree. And from it fall sweet dreams for thee. Sleep, ba-by, sleep! Thy". The score illustrates the vocal line being presented in unison, then in thirds, and finally with the melody in the lower line.



Large stars are the sleep.

where the wood-green creep, Ba always like the lamb in mid. A

Sleep, ba-by, sleep, Down

Kind and sweet and sun-ty stud. Sleep, ba-by, sleep.

This musical score is arranged in two columns. Each column contains two systems of music. Each system consists of a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (treble and bass clefs). The lyrics are written below the vocal lines. The first system on the left begins with the lyrics 'Large stars are the sleep.' and 'Sleep, ba-by, sleep, Down'. The first system on the right begins with 'where the wood-green creep, Ba always like the lamb in mid. A' and 'Kind and sweet and sun-ty stud. Sleep, ba-by, sleep.'

Sleep, ba-by, sleep.

This musical score is arranged in two systems. Each system consists of a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (treble and bass clefs). The lyrics 'Sleep, ba-by, sleep.' are written below the vocal lines. The piano accompaniment features a steady, rhythmic pattern in the bass line and a more melodic line in the treble.

### Canto

Frazee (1987) nos lembra de que a voz é o primeiro instrumento melódico. A habilidade no canto deve ser desenvolvida nas crianças com o mesmo cuidado que é aplicado ao estudo de qualquer instrumento, como o violino, flauta, clarineta etc. Todavia, é comum aos professores de música tratarem as vozes dos alunos sem a mesma atenção que devotariam se se tratasse de um outro instrumento. E isso deve ser corrigido. As crianças devem ser ensinadas desde os primeiros anos da escola quanto à produção de sons vocais e entonação.

Cantar é, certamente, a maneira mais usual de se trabalhar a relação entre as diferentes alturas. Na pedagogia Orff, os intervalos são introduzidos cuidadosamente (partindo da terça menor descendente) até se chegar a pentatônica. As escalas diatônicas maior e menor só são introduzidas no final dos níveis elementares. Espera-se que a criança saiba bem ler, escrever, cantar e tocar todos os intervalos que foram trabalhados em cada estágio.

Além do estudo melódico, cantar é um precioso recurso para o estudo de outros elementos musicais. Contraponto é introduzido por cânons, ostinatos vocais ou contracantos. Canções com harmonias simples podem ser acompanhadas por acordes feitos com voz. Pode-se ainda usar as canções como material para se trabalhar forma, dinâmica e timbre.

Improvisação vocal é uma ótima maneira de se verificar segurança nos intervalos, sendo também uma oportunidade de os alunos produzirem algo original dentro de um contexto proposto.

As primeiras experiências com canto podem se assemelhar a jogos, como por exemplo: a criança chamar pelo colega de trás ou da frente, cantando seus nomes. Também

são úteis jogos de pergunta e resposta, que geram canções baseadas no desenvolvimento de rimas. O professor canta uma frase musical e a criança aprende por imitação. O professor encoraja o aluno a responder, começando um diálogo cantado. As respostas são anotadas. Estes sons são tocados em instrumentos e se tornam em material para trabalho criativo, e até mesmo podem vir a ser uma composição com introdução, parte principal e coda. O professor diligente usará essas atividades para transmitir e firmar conceitos. Prática com fala, canto e palmas com palavra ritmada preparam a criança para a experiência de combinar esses ritmos, que agora lhe são familiares, com melodia.

#### **4.5-Críticas e exemplos de uso Schulwerk presentes na literatura**

O repertório educacional de Orff tem sofrido algumas críticas. É interessante notar que alguns educadores, ao adotarem os princípios Orff, tem chegado a pontos de vista opostos. Janice Thresher, por exemplo, considera as canções muito difíceis para a criança mediana, sobretudo considerando que não há muito tempo de aula de música nas escolas. Além disso, ela opinou que as crianças não deveriam ser limitadas ao modo pentatônico pelo período de um ano inteiro, que ela acha que é a prática básica de Orff. Huth Pollock Hamm, entretanto, afirmou que nas classes de formação de professores do *Schulwerk* nas quais ela esteve, não se fez uma determinação desse período de tempo para o uso de canções pentatônicas. Contrariamente à opinião de Janice, um outro escritor disse que as canções são por demais simples para as crianças de hoje, considerando a imensa variedade de canções e trilhas comerciais a que já foram expostas. Ele afirma ainda que não raro as meninas e meninos de hoje podem entoar canções mais difíceis que as do *Schulwerk*.

Voltando à questão do uso da pentatônica, Maura Penna (1995) nos diz que a adoção desse modo reflete a idéia de que esta seria uma modalidade *pura* e não



contaminada pela música dos adultos. Orff acreditava ser esta a escala mais adequada para a criança encontrar sua própria *modalidade expressiva*. Todavia, a concepção de uma modalidade pura e “natural” às crianças de todo o mundo possivelmente seja mais uma idealização do que um fato. Tal perspectiva pode, inclusive, tornar-se problemática. Por exemplo, quando se faz um trabalho de musicalização com crianças maiores, adolescentes ou adultos, não se deve descartar a vivência musical que eles já trazem. No Brasil, por exemplo, a escala pentatônica não faz parte da cultura musical (como ocorre no folclore de alguns países da Europa Central). Assim, seria mais adequado pesquisar outras alternativas (tais como a música tonal ou modalismos da nossa própria cultura musical).

Um outro ponto de discórdia, mencionado por Landis e Cader (1987), é a relação rítmica entre fala e música. A idéia de que os ritmos da fala servem como um fundamento sólido para o aprendizado de ritmos musicais tem seus opositores. Há quem acredite que os ritmos da fala e da música não são intimamente relacionados. Além da questão supra mencionada, o custo e o uso do instrumental Orff acirram ainda mais a controvérsia; os instrumentos genuínos são caros e, portanto, nem todos tem acesso a eles. Em contrapartida, os entusiastas de Orff chamam a atenção para o risco reducionista de se gastar muito tempo e atenção tocando os instrumentos e acabar por substituir o *Schulwerk* pelo seu instrumental. Quanto a essa questão, Maura Penna defende que maior contribuição Orff deu não foi com seus instrumentos, mas com sua apropriação da palavra como recurso pedagógico-musical. Na indisponibilidade dos instrumentos, permanece válido o legado de Orff.

Enquanto estratégia de emergência, a fala/palavra é um recurso valioso, com amplas possibilidades a explorar. O trabalho com fala é possível na ausência de qualquer outro material, além de oferecer uma ponte de contato com o aluno – em mão dupla. Pode ser aplicada a faixas etárias diferenciadas,

devendo-se adequar as atividades. Oferece alternativas para lidar com turmas grandes – exercícios curtos, dirigidos - e inclusive para encaminhá-las progressivamente a um trabalho criativo mais autônomo, em pequenos grupos. (Penna, 1990, p.77)

Os seguidores de educador alemão salientam que uma canção não se constitui parte do plano de Orff simplesmente porque é tocada em instrumentos autênticos. O instrumental está aí apenas como um meio de expressão muito criativa e pessoal, sendo que o uso deles é planejado apenas como uma parte da experiência musical.

Agora, alguns exemplos, compilados por Landis e Carder (1987), envolvendo estudos experimentais tendo como base o *Schulwerk*. Jacques Schneider conduziu um estudo no Elk Grove Training e Development Center, Arlington Heights, Illinois. No seu trabalho, com estudantes adultos, ele enfatizou os princípios de *Música para Crianças* e incluiu a mansolfa de Kodaly no esquema de Orff. Em 1969 ele comentou a respeito das possíveis adaptação das idéias de Orff para as escolas americanas. Jacques concluiu que, para que as idéias de Orff sejam interpretadas e aplicadas corretamente, os cinco livros da série *Música para Crianças* devem se tornar parte regular do currículo do curso formação de professores de música.

Um outro pesquisador, Arnold Bukart, após analisar a filosofia e abordagem de Orff, falou da relação entre estas e correntes contemporâneas da educação musical. Ele criou uma espécie de “construção operacional” que mostrou como o *Schulwerk* contribui para o desenvolvimento da musicalidade. Essa referida “construção” inclui ensino de noções de estilo musical e uso de várias atividades de sala de aula, como fala, movimento, dramatização e execução instrumental. Em outro artigo, Bukart fala da pertinência da abordagem de Orff para a cena educacional dos nossos dias, considerando que tal abordagem se constitui num modo de ensino que se baseia na estrutura da música. A

metodologia maximiza o processo de descoberta, presta-se a criação individual, encoraja a criatividade e, tirando dos ombros do professor o peso de agir apenas como autoridade, permite-lhe atuar como guia.

Ainda quanto à atualidade da metodologia Orff, e em contraposição a possíveis críticas que digam ser ultrapassada e tradicionalista tal abordagem, lembramos Penna (1995) escrevendo que ainda que seja importante colocar o educando em contato com a música erudita de seu tempo, é também importante subsidiar-lhe a apreensão das estruturas métricas e tonais, presentes na música popular do cotidiano do aluno. Além disso, não devemos esquecer que a música erudita tradicional também está longe de ser uma vivência comum para a maioria dos educandos, sendo responsabilidade do professor propiciar-lhes o contato também com este repertório.

Finalizando esse tópico e ainda falando da pertinência e utilidade do *Schulwerk*, podemos citar a sua adaptação para o uso com crianças excepcionais. Judith Bevans escreveu sobre o seu trabalho com estas crianças e, antes disso, o próprio Orff já explorava conexões do *Schulwerk* com a música-terapia.



## 5-CONCLUSÕES

Orff descreveu a sua obra como algo que nunca estará acabado, pelo contrário, vai mudar constantemente e vai se desenvolver. É importante, portanto, uma atitude de flexibilidade, de abertura à mudança e a disponibilidade para o trabalho criativo.

Certamente, futuros desenvolvimentos do plano inventado por Orff são possíveis e desejáveis. O próprio Orff seria o primeiro a objetar quanto à definição muito fechada dos modos próprios de uso do seu legado músico-pedagógico. Com certeza ficaria muito feliz se soubesse que seu papel de líder imaginativo continua provocando o interesse e desejo de outros de seguir em frente nos quase infintos campos que estão à nossa frente.

Agora três impressões particulares como conclusão. Um dos maiores legados da metodologia Orff é o enfoque dado à palavra. As palavras e frases, usadas no processo de ensino são familiares à criança, constituindo-se assim numa ligação entre o novo (o universo musical a ser descoberto) e o conhecido (falas cotidianas, nomes familiares etc.). A interação entre movimento, fala e canto também é muito pertinente pois é próprio da criança não dissociar tais elementos. Por fim, não considero ultrapassada a abordagem Orff por lidar muito com sentido da tonalidade (depois do estágio pentatônico) e com métricas tradicionais. Tais elementos continuam muito presente na música de hoje, aliás mais comumente encontrados do que os elementos característicos da música erudita contemporânea.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRAZEE, Jane. **Discovering Orff: A Curriculum for Music Teachers**. New York: Schott Music Corporation, 1987.
- LANDIS, Beth; POLLY Carter. **The Eclectic Curriculum in America Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff**. U.S.A: Music Educators National Conference, 1972.
- ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. **Orff-Schulwerk**. Volume I - Pentatônico. Versão espanhola adaptada por Montserrat Sanuy e Luciano Gonzalez Sarmento. Edição 21.321. Madrid, Union Musical Española.
- ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. **Orff-Schulwerk**. Música para Crianças. Volume I - Pentatônico. Versão portuguesa adaptada por Maria de Lourdes Martins. Edição 51327. Mainz, Schott, 1961.
- ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. **Orff-Schulwerk**. Volume II - Bordões e Acordes Perfeitos. Versão portuguesa adaptada por Maria de Lourdes Martins. Edição 51327. Mainz, Schott, 1961.
- ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. **Orff-Schulwerk**. Volume III – Major: Dominant and Subdominant Triads. Versão inglesa por Margareth Murray. Edição 4867. London: Scott & CO. Ltda.
- PEIXOTO, Valéria; JARDIM, Antônio. **Carl Orff**. Educação musical – textos de apoio. Rio de Janeiro, Ministério da Cultura/FUNARTE, 1988, p.29-30.
- PENNA, Maura. **Reverendo Orff: Por uma Reapropriação de Suas Contribuições**. In: Pimentel e Lúcia (Coords.) Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: c/Arte, 1995, p. 81-108.
- RAYS, Oswaldo Alonso. **A questão da Metodologia do Ensino na Didática Escolar**. p. 83-95.
- SADIE, Stanley (Ed.). **Grove Dictionary of Music and Musicians**. Carl Orff. Londres, Macmillan, 2000, p.107-109.
- TOURINHO, Irene. **Considerações Sobre a Avaliação de Método de Ensino de Música**. Salvador: Anais do III Encontro Anual da Abem, 1994, p. 13-43.